

TIDSSKRIFTET VIDEN OM LITERACY

Nr. 18 – 2015 Tema: På flere sprog
– flersprogede børn og unges læsning,
skrivning og læring

Flersprogethed og
uddannelsespolitik
SIDE 24

Hudfarven som en
markør for ballade
SIDE 34

Flersprogede elevers
læring – hvilke
lærerkompetencer
kræver det?
SIDE 126



NATIONALT
VIDENCENTER
FOR LÆRING
PROFESSIONSHØJSKOLERNE

ER DET GODT ELLER SKIDT AT VÆRE TO- ELLER FLERSPROGET BARN OG UNG I SKOLEN I DANMARK?

Vi ved godt, det er firkantet at stille det sådan op. Og svaret er nok ikke så enkelt, som vi lægger op til. Lad os forklare:

Når betegnelsen to- eller flersproget bliver brugt, rimer det, i manges hoveder, på ballade, udfordringer i skolen, ressourcetsvage familier og manglende integration.

Det er en forståelse, der støttes af PISA Etnisk, som viser, at tosprogede elever er op til to år bagud i forhold til deres etnisk danske klassekammerater, og at færre tosprogede børn end etnisk danske påbegynder og gennemfører en ungdomsuddannelse. Endelig er det en forståelse, der støttes af medier og politikere, som tegner et billede af unge, der ikke integreres og reagerer negativt på et system, som de ikke føler forstår eller kan rumme dem.

Over for det paradigme står en forsknings- og undervisningstradition, der fokuserer på sprog og sproglig mangfoldighed som en ressource i sig selv, og som kritiserer ovenstående tankegang for at se to- og flersprogede børn og unge i et mangelperspektiv, hvor det at have et andet sprog end dansk som modersmål

er et problem. Sprog er nemlig en gave, som alle har med sig uanset baggrund. Og den gode undervisning og det gode møde med alle børn og unge skal handle om sprog og om sproglig udvikling. Et positivt fokus på sprog skaber opmærksomhed på de sprog, børnene mestrer, fremfor på alt det, de ikke mestrer. Man bliver opmærksom på ligheder og forskelle på tværs af sprog, og så får selvtilliden et ordentligt boost, når modersmålet pludselig får lov til at være med i klasseværelset.

Med dette in mente, hvad vil svaret så være på indledningens spørgsmål?

Kigger vi artiklerne igennem, bliver svaret et både/og.

Nogle forfattere mener: Ja, det er godt at være to- eller flersproget barn og ung i skolen i Danmark, fordi det er udtryk for en sproglig rigdom, som er adgangsbillet til læring og udvikling.

Andre forfattere mener: Nej, det er en udfordring at være to- eller flersproget i skolen, fordi man vil få det svært og opleve, at der sættes spørgsmålstegn ved, om man er en ressource eller et problem.

Viden om Literacy har behandlet følgende temaer:

- Nr. 1: Læsning i alle fag
- Nr. 2: Læseforståelse
- Nr. 3: Læsning og IT
- Nr. 4: Læsning, ordforråd og ordkendskab
- Nr. 5: Læsevanskeligheder
- Nr. 6: Læsning og skrivning
- Nr. 7: Læsning og multimodalitet
- Nr. 8: Tidlig skriftsprogstilgængelse

- Nr. 9: Test og evaluering af skriftsprog
- Nr. 10: Jordan læser
- Nr. 11: Læse- og skriveteknologi
- Nr. 12: Literacy
- Nr. 13: Kære genre – hvem er du?
- Nr. 14: Læs læser, læs!
- Nr. 15: Lad os skrive om skriveidaktik
- Nr. 16: Med strøm på...
- Nr. 17: Skole i hjem – Hjem i skole
- Nr. 18: På flere sprog

Svaret afhænger altså af de øjne, der ser.

I dette tidsskrift anlægger 16 skribenter hvert deres perspektiv på to- og flersprogede børn og unges læsning, skrivning og læring. Det handler om PISA Etnisk, det handler om sprogbaseret undervisning, det handler om store kommunale sprogindsatser, der skal gøre flere tosprogede børn skoleparate, det handler om de styringsdokumenter, der lægger rammerne for, hvordan pædagoger undervises i forhold til tosprogede børn i dagtilbud. Det handler om ny skolereform og tosprogethed, og det handler om, hvordan folkeskoleloven formidler et særligt syn på sprogundervisningen i folkeskolen.

Da det i sidste ende er sproget, der er omdrejningspunktet i dette tidsskrift, lader vi sproget komme til orde via små tekster, som er placeret mellem artiklerne.

Tak til Igor, Olga, Satu, Nushin og Pania for at beskrive ord eller vendinger – på bosnisk, russisk, finsk, persisk og engelsk – som de savner i det danske sprog, eller som har en særlig betydning for dem.

Og tak til Brian, dansker, tyrkisk gift og bosiddende i Tyrkiet, der ikke savner dansk den mindste smule.

Rigtig god læselyst

Henriette Romme Lund og Charlotte Skafte-Holm
Redaktører

Viden om Literacy nr. 18, september 2015

Redaktører: Henriette Romme Lund, Charlotte Skafte-Holm og Lene Storgaard Brok (ansvarshavende).

Tak til Maria Neumann Larsen, UCC, og Mette Ginman, UCC, for hjælp og inspiration i researchfasen.

Tryk: KLS Grafisk Hus A/S

Opsætning: Nanna Madsen

Korrektur: Kirsten Fobian Kovacs

Foto: Anders Hviid og Christian Lund

Tidsskriftet trykkes med støtte fra Undervisningsministeriets

Tips- og Lottomidler.

Viden om Literacy udgives to gange om året af Nationalt Videncenter for Læsning. Artikler og illustrationer må ikke eftertrykkes uden tilladelse fra Nationalt Videncenter for Læsning.

Kopiering fra Viden om Literacy må kun finde sted på institutioner eller virksomheder, der har indgået aftale med Copydan Tekst & Node, og kun inden for de rammer, der er nævnt i aftalen.

ISSN nr. 2245-2761
Nationalt Videncenter for Læsning
Titangade 11, 2200 København N.
E-mail: info@videnomlaesning.dk

INDHOLD

<i>Henriette Romme Lund og Charlotte Skafte-Holm</i> Er det godt eller skidt at være to- eller flersproget barn og ung i skolen i Danmark?	2
<i>Niels Egelund</i> Tosprogede unges læsning – belyst med PISA	6
<i>Anna-Vera Meidell Sigsgaard</i> Demokrati og semantiske bølger i andetsprogsundervisningen	12
<i>Berghóra Kristjánsdóttir</i> Flersprogethed og uddannelsespolitik	24
<i>Pania Noema</i> Sproget kommer til orde: He/she thinks they are the bees knees (engelsk)	33
<i>Aydin Soei</i> Hudfarven som en markør for ballade	34
<i>Nushin Afshar</i> Sproget kommer til orde: Tarof (persisk)	45
<i>Kitte Søndergård Kristensen</i> Biliteracy i børnehaven – at inddrage skrift på flere sprog i børnehavens hverdagspraksis	46
<i>Sarah Nielsen og Beata Engels Andersson</i> Der skal en ambitiøs sprogindsats til i de tosprogede børns første år	54
<i>Lena Basse</i> Tosprogethed og andetsprogstilegnelse i den nye pædagoguddannelse	62
<i>Marianne Aaen Thorsen</i> Sprogligt udfordrede skolestartere – Forsøgsprojekt med udvidet dialogisk læsning	74



<i>Brian Langhoff</i> Sproget kommer til orde: Omvendt (dansk)	85
<i>Helle Pia Laursen</i> Hvem er du fan af? Om skriveridentitet, sprogindlæreridentitet og sprogstræk	86
<i>Lone Wulff</i> Matematiktekster på tværs af sprog – udvikling af læsestrategier	96
<i>Igor Knezevic</i> Sproget kommer til orde: Merak (bosnisk)	103
<i>Inge Voigt, Anita May Rintza Fryd, Lis Vibeke Tanghøj, Rikke Aasted Jacobsen</i> Sæt fokus på sprog i fagundervisningen	104
<i>Linda Breum Andersen</i> Lærerstuderendes møde med elever og lærere om skriftsprog i klasser med flere sprog	112
<i>Pania Noema</i> Sproget kommer til orde: Get a wiggle on (engelsk)	125
<i>Mette Ginman og Maria Neumann Larsen</i> Flersprogede elevers læring – hvilke lærerkompetencer kræver det?	126
<i>Olga Ahtirschi</i> Sproget kommer til orde. Blin (russisk)	135
<i>Thomas Thorning</i> Dansk som andetsprog og ny skolereform	136
<i>Satu Vallioniemi Jensen</i> Sproget kommer til orde: Löyly (finsk)	143
<i>Sara Hannibal</i> Anmeldelse af Språkintiktad undervisning	144
<i>Lone Wulff</i> Anmeldelse af filmen Biliteracy i børnehaven	148



TOSPROGEDE UNGES LÆSNING – BELYST MED PISA

NIELS EGELUND, PROFESSOR, DR.PÆD., DANMARKS INSTITUT FOR PÆDAGOGIK OG UDDANNELSE, AARHUS UNIVERSITET

I slutningen af 1990'erne begyndte der at komme forskningsmæssig interesse for flersprogede elevers skoleresultater, først og fremmest i læsning. Der var imidlertid tale om rent danske undersøgelser, og det er først med PISA-undersøgelserne, at det har været muligt at sammenligne kompetencer på flere fagområder på tværs af lande og over tid. PISA har dykket dybt ned i flersprogede elevers læsekompetencer i 2009 og gør det igen i 2015, og i 2017, når rapporten offentliggøres, bliver det muligt at få et nyt blik over udviklingen.

Frem til 2001 var der relativt lidt fokus på tosprogede elevers læsekompetencer, og det eneste større kvantitative projekt var blevet initieret af Nielsen og Holst (1996) fra det daværende Danmarks Pædagogiske Institut. Projektet inddrog betydningen af modersmålsundervisning, og der var derved lagt op til heftig debat, som ikke udeblev, da projektet (Nielsen, 1997) viste, at tosprogede elever havde svagere læsekompetence end dansksprogede, og at modersmålsundervisning ikke syntes at have effekt. Denne artikels forfatter blev derfor inspireret til at anvende PISA-resultaterne fra PISA 2000 (Andersen m.fl., 2001) til at belyse den ene af problemstillingerne, om tosprogede har svagere læsekompetence end danske, idet der samtidig blev set på, om der var forskelle mellem 1. og 2. generations tosprogede. Her viste det sig, at 1. generation faktisk læste bedre end 2. generation, men da andelen af tosprogede elever i PISA var relativt beskedent, var resultaterne usikre. Det samme gjaldt i de næste to runder af PISA i 2003 og 2006, og det blev derfor besluttet, at man ville inddrage en større andel af tosprogede elever i PISA 2009, som blev offentliggjort året efter (Egelund, 2010). Der er kommet en særskilt rapport om de etniske elevers resultater i læsning. (Egelund m.fl., 2011), som kaldes "PISA

Etnisk". I 2017 vil der igen komme en PISA Etnisk-rapport i læsning. Testningen til denne rapport har fundet sted i foråret 2015, og vi vil da igen kunne se, om der er sket ændringer.

PISA – formål og metode

PISA-programmet (PISA står for Programme for International Student Assessment) er etableret i et samarbejde mellem regeringer i OECD-medlemslande, og formålet med programmet er at måle, hvor godt unge mennesker er forberedt til at møde udfordringerne i dagens informationsfund. PISA-testen er karakteristisk ved, at den ikke vurderer kompetencerne ud fra specifikke læseplaners indhold, men i stedet ser på, hvor godt de unge kan bruge deres kunnen i forhold til udfordringer i det virkelige liv.

65 lande er indgået i den fjerde runde af PISA 2009, og resultaterne fra PISA vedrører, som i de første runder, tre faglige områder – i undersøgelsen kaldet domæner – som omfatter *læsning, matematik og naturvidenskab*. I PISA 2009 er læsning, som i PISA 2000, hoveddomænet, der derfor dækkes mest grundigt. PISA lægger på alle tre testdomæner vægt på en vurdering af elevernes evne til at reflektere over deres kundskaber og erfaringer og til at behandle emner i forhold til deres eget liv. Herunder vurderes evnen til at kunne "læse mellem linjerne", at kunne gennemskue et underforstået budskab og at kunne vurdere perspektiverne i en samfundsmæssig sammenhæng. Endelig betoner PISA de kommunikative færdigheder.

Ud over domænerne indgår baggrundsoplysninger afgivet af eleverne, omfattende elevernes klassetrin, køn, familiebaggrund, socialøkonomiske baggrund, sprog talt i hjemmet, immigrantstatus, fritidsakti-

viteter samt holdninger til skolegang. Videre indgår elevernes kendskab til og erfaringer med it, ligesom skolelederne har leveret oplysninger vedrørende skolen og lærerne. Endelig har forældrene suppleret med oplysninger om forhold i hjemmet og oplevelser af skolen.

PISA er designet til at forsyne uddannelsespolitikere, uddannelsesadministratorer og praktikere med en omfattende vurdering af læringsresultater målt ved slutningen af den undervisningspligtige periode. Vurderingen sker i sammenlignelige tal, der kan vejlede ved politiske beslutninger og ressourceallokeringer, og PISA kan give indsigt i den blanding af faktorer, der opererer ensartet eller forskelligt hen over lande og regioner.

Der er i den danske del af PISA 2009 indgået 5.924 15-16-årige elever fra 285 skoler, og undersøgelsen omfatter både offentlige skoler og frie skoler. Der er i forbindelse med dataindsamlingen som nævnt inddraget et ekstra stort antal skoler med tosprogede elever for at få en større dækning af disse elevers baggrund og kompetencer. Ved hjælp af en såkaldt vægtning af de indgående elevers bidrag til den totale datamængde er det sikret, at data udgør et repræsentativt udsnit af danske elever. Der er i forbindelse med den danske PISA-testning undtaget godt 8 % elever på grund af faglige, sociale eller fysiske handicap. Danmark er det af de 65 deltagende lande, som har undtaget flest elever. Det er ikke muligt at redegøre for grunden til, at Danmark har en høj eksklusionsprocent, idet det – ud over elever på specialskoler – er skolernes ledere, som har besluttet, hvilke elever der skal ekskluderes.

De overordnede resultater i PISA Etnisk 2009

Helt overordnet gælder, at der såvel i PISA 2009 – som i PISA 2000 – er ganske betydelige forskelle mellem elever uden indvandrerbaggrund og elever med indvandrerbaggrund. (PISA-resultaterne opgøres i point på en skala, hvor OECD-landenes gennemsnit er 500 point, og hvor "standardafvigelsen" er 100 point. Et års læringstilvækst svarer til ca. 40 point.) Forskellene mellem elever med og uden indvandrerbaggrund er størst i naturvidenskab med omkring 90 point, mindst i matematik med omkring 70 point, mens den for læsning er godt 70 point. Dette betyder, at tosprogede elever er ca. to år bagefter deres etnisk danske klassekammerater. For læsning er der for elever med

indvandrerbaggrund sket en stigning på fem point på skalaen information, mens der er sket et fald på otte point på refleksion. Samlet set kan det i øvrigt konstateres, at gabet mellem elever uden og med indvandrerbaggrund fra 2000 til 2009 er reduceret med syv point for læsning, øget med syv point for naturvidenskab, mens der ikke er nogen substantiel forskel for matematik. Alt i alt er resultaterne derfor ikke opløftende, når det betænkes, at der i den forløbne 9-års periode er sket en betydelig indsats netop med henblik på at løfte niveauet for elever med indvandrerbaggrund, dels i forbindelse med dansk som andetsprog, dels i forbindelse med en øget evalueringskultur. Det skal dog tages i betragtning, at mens elever uden indvandrerbaggrund udgør en relativt homogen gruppe, er elevgruppen med indvandrerbaggrund langt mere heterogen, da der løbende sker en forandring i først og fremmest de asylsøgende grupper.

Helt overordnet gælder, at der såvel i PISA 2009 – som i PISA 2000 – er ganske betydelige forskelle mellem elever uden indvandrerbaggrund og elever med indvandrerbaggrund.

Det gælder som allerede nævnt, at der i PISA 2009 er godt 8 % af samtlige elever, der er undtaget fra PISA-undersøgelsen på grund af sproglige handicap eller specialundervisningsbehov – en del af disse elever er formodentlig indvandrer elever, der på grund af sproglige handicap er fritaget for deltagelse i testningen. I PISA 2000 var det kun godt 3 % af samtlige elever, der var undtaget. Havde der kun været undtaget godt 3 % elever i PISA 2009, ville gabet, mellem elever med indvandrerbaggrund og elever uden, sandsynligvis have været lidt større.

PISA 2009 viser også, at blandt elever med indvandrerbaggrund klarer 2. generation sig klart bedre end 1. generation. I PISA 2000 (og i PISA 2003) så man det modsatte billede for læsning, men det kan skyldes, at der i de ordinære PISA-runder frem til 2009 kun har været et ret beskedent antal elever at basere analyserne på, og forskellene var da også statistisk set usikre.

Når man ser på de tre lande, der udgør den hyppigste indvandrerbaggrund, viser det sig, at elever med baggrund i de tidligere jugoslaviske republikker scorer højest, fulgt af Pakistan og Tyrkiet.

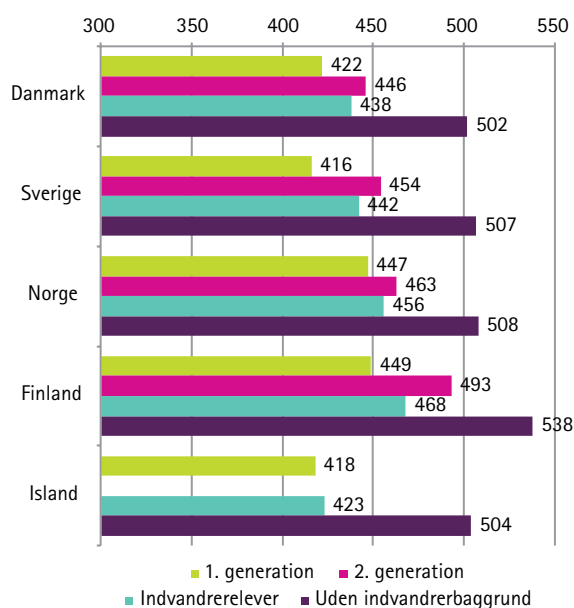
PISA opererer med en grænse for, hvornår der foreligger en funktional læsekompetence forstået på den måde, at eleverne læser så godt, at de er i stand til at gennemføre en ungdomsuddannelse. I PISA 2009 er det 13 % af eleverne uden indvandrerbaggrund, der ligger under denne grænse, mens der blandt indvandrererelever, af henholdsvis 1. og 2. generation, er 43 og 32 %, som ligger under grænsen. Dette er en forbedring i forhold til år 2000 på 11 point.

Når man ser på de tre lande, der udgør den hyppigste indvandrerbaggrund, viser det sig, at elever med baggrund i de tidligere jugoslaviske republikker scorer højest, fulgt af Pakistan og Tyrkiet.

Blandt de øvrige resultater fra PISA 2009 er der et bemærkelsesværdigt fund, og det er, at elever med indvandrerbaggrund er den gruppe, som har mest læseengagement i fritiden. Eleverne med indvandrerbaggrund fremviser et større læseengagement i fritiden, og det er også interessant, at der ikke er betydende forskelle i læseengagement mellem 1. og 2. generation af indvandrererelever.

Social og etnisk baggrund og elevernes læsefærdigheder

Når man som i Tabel 1 sammenligner resultaterne for indvandrererelever i de nordiske lande gælder det, at Danmark og Sverige ligner hinanden meget, såvel for 1. som 2. generation. I Island ligger 1 generation også på samme niveau, mens der ikke er tal for 2. generation. For Norge gælder, at 2. generation ligner Danmark og Sverige, mens 1. generation ligger på et noget højere niveau end Danmark, Sverige og Island. 1. generationselever i Finland ligger på samme relativt høje niveau som i Norge, mens 2. generation ligger klart over de øvrige nordiske lande og næsten på OECD-gennemsnittet.



Tabel 1. Gennemsnitlige læsescore for elever med og uden indvandrerbaggrund i de nordiske lande. Resultaterne for 2. generation i Island er ikke medtaget pga. for få observationer.

I Danmark skyldes ca. en tredjedel af efterslæbet indvandrererelevernes socioøkonomiske baggrund, mens resten relaterer sig til andre forhold, som har med indvandring at gøre, først og fremmest at dansk er andetsprog, men også kulturelle forskelle. Island og Danmark er de lande i Norden, hvor der er størst socioøkonomisk forskel mellem elever med og uden indvandrerbaggrund. Efterslæbet er i øvrigt mindst for elever, der taler testsproget i hjemmet.

Danmark har, sammenlignet med de øvrige nordiske lande, forholdsvis få indvandrererelever, der ligger helt i top. Blandt de nordiske lande er andelen af svage læsere i 1. generation lavest i Norge og højest i Sverige. Af svage læsere i 2. generation har Finland den laveste andel, Danmark den højeste.

I Danmark såvel som i de øvrige nordiske lande er indvandrerdrengene den gruppe, der har den laveste læsescore.

Det er for de nordiske lande et fælles mønster, at 1. generationselever, der er kommet til værtslandet i førskolealderen, klarer sig lige så godt som 2. generationselever. Desuden er der kun i Danmark klare tegn på, at der er et efterslæb i forhold til læsescore mellem tidligt og sent ankomne 1. generationselever, når der er taget højde for forskelle i socioøkonomisk baggrund.



Sammenlignet med de andre nordiske lande er Danmark det land, hvor færrest elever med indvandrerbaggrund taler et andet sprog end testsproget i hjemmet. Der er en positiv sammenhæng mellem at tale testsproget i hjemmet og elevernes læsescore i Danmark og Sverige (også når der tages højde for socioøkonomiske forskelle), mens en sådan statistisk sikker sammenhæng ikke findes i Norge og i Finland. Det er et generelt træk, at hvis man tager højde for, at eleverne i de forskellige sproggrupper har forskellige forudsætninger med hensyn til socioøkonomisk status, så mindskes efterslæbet i læsefærdighederne i forhold til de indvandrelever, der taler testsproget i hjemmet.

Danmark har, sammenlignet med de øvrige nordiske lande, forholdsvis få indvandrelever, der ligger helt i top.

Det er kun i Danmark, at det er en fordel i forhold til læseresultater, at begge forældre er udearbejdende frem for kun én forælder, når der er taget højde for forskelle i social baggrund. Familiestrukturen, om der er tale om en enlig forælder eller om to voksne, synes derimod ikke at spille en særlig rolle for læsescorer blandt indvandrelever. Det er i øvrigt alt andet lige nemmere for indvandrelever i Danmark at bryde den sociale arv end i Sverige, mens der ikke er sikre forskelle i forhold til de øvrige nordiske lande.

Skolernes elevsammensætning og elevernes læsefærdigheder, hjemmebaggrund og skoleforhold

I Danmark scorer elever uden indvandrerbaggrund, som går på skoler med 40 % eller flere tosprogede, signifikant lavere i PISA's læsetest sammenlignet med elever uden indvandrerbaggrund, som går på skoler med under 10 % tosprogede. På skoler med op til 40 % tosprogede er der imidlertid ikke de store forskelle på læsescorer for elever uden indvandrerbaggrund. Blandt indvandrelever, klarer de elever, som går på skoler med under 10 % tosprogede, sig bedst – men stadig 48 point under elever uden indvandrerbaggrund på samme type skole. Indvandrelever på skoler med 60 % eller flere tosprogede elever scorer i gennemsnit 51 point mindre i læsetesten sammenlignet med indvandrelever på skoler med kun få tosprogede.

Når der korrigeres for elevernes socioøkonomiske og kulturelle baggrund ved hjælp af PISA's indeks for

økonomisk, social og kulturel status (forkortes: ESCS), er pointforskellene for eleverne uden indvandrerbaggrund på tværs af skoletyper ikke længere statistisk signifikante. Med andre ord er de elever uden indvandrerbaggrund, som går på skoler med mange tosprogede (40 % eller flere), samtidig dem, som har en relativt svag socioøkonomisk baggrund, og dette er hovedforklaringen på, hvorfor de klarer sig forholdsvis dårligt i læsetesten.

Når vi på samme måde korrigerer for indvandrelevers hjemmebaggrunde, finder vi, at forskelle i familiebaggrunde kun er en mindre del af forklaringen på forskellene på tværs af skoler. Den største del af forklaringen skal findes i andre forhold. Sådanne andre forhold kan være karakteristika ved indvandreleverne eller deres familiebaggrund, som ikke opfanges af PISA's ESCS-indeks, fx traumatisering i forbindelse med krigshandlinger. Det kan også være forhold netop på skoler med høje tosprogsandele, som på en eller anden måde er medvirkende til, at indvandreleverne på disse skoler læser dårligere, men som tilsyneladende ikke påvirker læsefærdighederne hos elever uden indvandrerbaggrund.

Skoler med meget store andele tosprogede elever står jo alt andet lige over for nogle andre undervisningsmæssige udfordringer (sprogligt og kulturelt) end skoler med meget få tosprogede elever.

ESCS-indekset opsummerer en række selvrapporterede informationer om elevernes familiebaggrund. Ud over de faktorer, som er med i indekset, er forældrene i Danmark blevet spurgt om deres læsevaner. Resultaterne viser, at for alle elever – med og uden indvandrerbaggrund – gælder det, at de børn, hvis forældre læste for dem hver eller næsten hver dag, da de gik i 1. klasse, klarede sig bedre i PISA-læsetesten som 15-årige. De elever, som samtidig gik på skoler med færre tosprogede, klarede sig bedst. Blandt indvandrelever på skoler med 40 % tosprogede eller flere, viser resultaterne, at de elever, hvis forældre læste hver eller næsten hver dag for dem, da de var mindre, opnåede en læsescore i PISA, som var 35 point højere end de indvandrelever, hvis forældre nøjedes med at læse for dem en til to gange om ugen. En pointforskel af denne størrelsesorden svarer næsten til det, der på OECD-plan opnås på et helt skoleår. Også her er der for indvandrelever forskel på sammenhængen mellem forældrenes højt læsning og deres PISA-score på tværs af skoletyper. Forskelle i ESCS forklarer en del af disse forskelle, men langt fra det hele.

Foruden forskelle i forældrenes læsevaner – for egen og for børnenes skyld – kan der være forskelle på forældrenes forventninger til skolen afhængig af, hvilken skole de har valgt til deres børn. Blandt de elever, som går på skoler med mindre end 10 % tosprogede elever, gælder det, at hver fjerde elev går på en skole, hvor skolelederen oplever et konstant pres fra *mange* forældre med forventninger om, at skolen sætter og opnår en høj boglig standard blandt eleverne. Omvendt er det sådan, at for elever som går på skoler med 60 % eller flere tosprogede, oplever flertallet af skolelederne *næsten intet* forventningspres fra forældrene om høje boglige standarder.

Vi har også set på skole- og undervisningsmiljøet i de forskellige skoletyper. Her viser PISA 2009-data, at omkring 13 % af eleverne i Danmark går på skoler, hvor skolelederen svarer, at det er sandsynligt eller meget sandsynligt at flytte en elev pga. ringe boglige færdigheder. Til sammenligning er dette kun tilfældet for 6 % i Finland og under 2 % i de tre andre nordiske lande. Der er endvidere flere elever, der går på skoler i Danmark, hvor det er sandsynligt eller meget sandsynligt at flytte en elev pga. adfærdsproblemer sammenlignet med især Sverige og Finland, men også i forhold til Norge og Island.

Elevernes manglende respekt for lærerne ligeledes synes at udgøre en hæmsko for indlæringen på skoler med mellem 40 og 60 % tosprogede.

Eleverne er i et spørgeskema blevet spurgt om, hvor godt de selv mener, at de kommer ud af det med deres lærere. Også her er der interessante forskelle på tværs af skoletyperne. Færre elever på skoler med 40 % eller flere tosprogede elever svarer bekræftende på, at de kommer godt ud af det med de fleste af deres lærere, at deres lærere er interesserede i deres velbefindende, og at lærerne behandler dem retfærdigt sammenlignet med elever på andre skoler. Også skolelederne har besvaret et skema, og her viser det sig, at hver fjerde skoleleder på skoler med mellem 40 og 60 % tosprogede elever mener, at lærernes lave forventninger til eleverne hæmmer elevernes indlæring. Denne andel er væsentlig større end på de andre skoletyper. Ca. 78 % af eleverne på skoler med mellem 40 og 60 % tosprogede elever i Danmark har en skoleleder, der svarer, at elever, der forstyrrer i timerne, er hæmmende for indlæringen på skolen. Skolelederne mener endvidere, at elevernes manglende respekt for lærerne ligeledes synes at udgøre en hæmsko for indlæringen på skoler

med mellem 40 og 60 % tosprogede. Derudover er det interessant at bemærke, at ca. 13-15 % af eleverne på skoler med *op til 20 %* tosprogede elever, har en skoleleder, der mener, at elevernes manglende respekt for lærerne hæmmer elevernes indlæring.

Konklusion

Alt i alt er der tale om resultater, der ikke kan undgå at give anledning til bekymring, i særdeleshed når man tænker på, hvor meget der siden slutningen af 1990'erne er gjort for at udbrede dansk som andet-sprog, interkulturel pædagogik og i nogle af de store kommuner uddannelse af sprogvejledere. Der er et gab mellem tosprogede og dansksprogede elever på næsten to års læringsudbytte. Der er stor forskel i læsekompetencen mellem tosprogede af forskellig etnisk herkomst. Vi er i Danmark især dårlige til at få tosprogede op blandt gruppen af rigtig dygtige læsere. Skoler med høj koncentration af tosprogede er relativt set dårligere til at løfte tosprogede end skoler med lav koncentration. Tosprogede elevers manglende respekt for lærerne udgør et særligt problem. Nu ser vi spændt frem til den næste PISA Etnisk, der formentlig offentliggøres i marts 2017.

Litteratur

Andersen, A. M., Egelund, N., Jensen, T. P., Krone, M., Lindenskov, L., og Mejding, J. (2001). *Forventninger og færdigheder – danske unge i en international sammenligning*. Socialforskningsinstituttet.

Egelund, N. (2002). *Tosprogede og dansksprogede – forskelle mellem faglige og sociale færdigheder for de 15-16 årige unge*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Egelund, N. (red.) (2010). PISA 2009. Danske unge i en international sammenligning. Dafolo.

Egelund, N., Nielsen, C. P., og Rangvid, B. S. (2011). PISA Etnisk 2009. Etniske og danske unges resultater i PISA 2009. AKF Rapport.

Nielsen, J. C. (1997). Tosprogede elevers danskkundskaber på folkeskolens ældste klassetrin. Danmarks Pædagogiske Institut.

Nielsen, J. C., og Holst, C. (1996). Læseundervisning i klasser med tosprogede elever. Danmarks Pædagogiske Institut.

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:

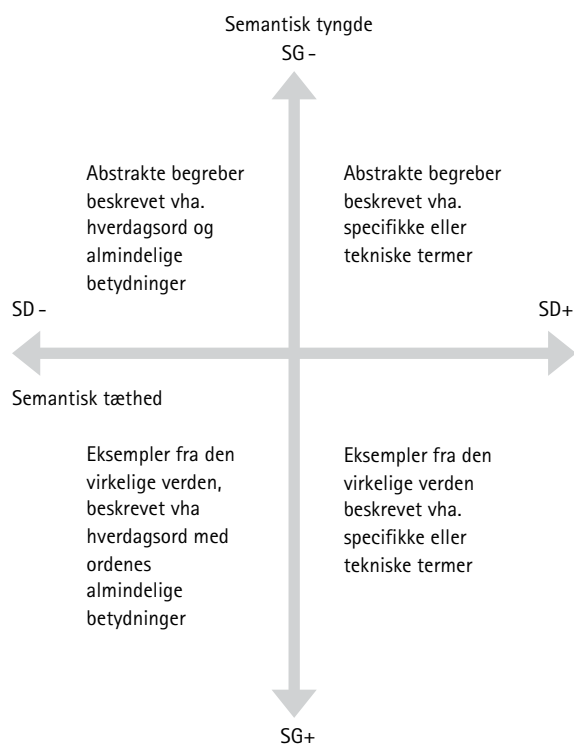


Fig. 1: Forholdet mellem semantisk tæthed (forkortet med SD for semantic density) og semantisk tyngde (forkortet med SG for semantic gravity), hvor + betyder en relativt stor eller høj grad, mens - betyder en lille grad af hhv. SG eller SD – bemærk at stor semantisk tyngde forekommer nederst på y-aksen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

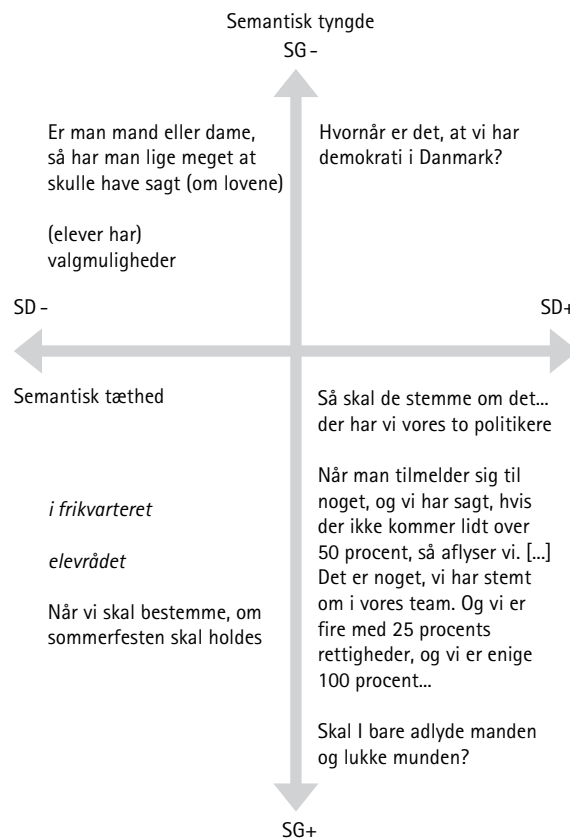


Fig. 3: Samtale om demokrati i en 5. klasse analyseret via semantisk tyngde og semantisk tæthed i Matons semantiske koordinatsystem. Udsagn i kursiv er elevernes, mens de øvrige er lærernes.

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 klassesamtale 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

SCREENING

NY,
FORBEDRET
PLATFORM FRA
SKOLESTART

Test elevens og kursistens styrker og svagheder online. Lærer, læse- og matematikvejleder kan aflæse resultatet direkte og give individuelle kommentarer. Screening kan indikere dysleksi og/eller dyskalkuli.

Materialet er udviklet og testet af erfarne undervisere og vejledere.

Vælg bl.a. mellem pakkerne:

- **Læsning-stavning:** læsehastighed, læseforståelse, lydalfkodning og ordforråd
- **Matematikvanskeligheder:** antals- og talforståelse samt simple og komplekse regneoperationer.

screening.systime.dk

Skolelicens 1 år: Licenspriser fra kr. 10 til 32.
Der skal betales for alle 1. års elever og kursister.

Læs mere & Skriv mere

Denne opgavebaserede grundbog forstærker læse- og skriveevnen hos unge og voksne ordblinde.

Forskellige genrer og temaer tager udgangspunkt i elevens og kursistens interesser og motiverer dem til at arbejde med stoffet.

- Indbygget NemLæs-visning
- Mulighed for oplæsning med hjælpeprogrammer.

Henvender sig til obu, fvu, avu, eud og kuu.

Karen Lisbeth Jørgensen.
Beth Dencker (red.)



iBog®

lmsm.systime.dk

90 interaktive opgaver | 115 opgaver
| 10 videoklip | 25 primærtekster |
25 illustrationer | ca. 160 sider | eBog

Licenspriser fra kr. 30,-

Se priser og licenser på shop.systime.dk

Læs systime.dk | Ring 70 12 11 00 | Skriv systime@systime.dk | Deltag lab.systime.dk

systime ▶
bedre læring

FLERSPROGETHED OG UDDANNELSESPOLITIK

BERGTHÓRA KRISTJÁNSDÓTTIR, LEKTOR, PH.D., AARHUS UNIVERSITET, DPU

Literacy beskrives gerne som en gensidig socialiseringsproces (Kern, 2000; Franker, 2004). Det indebærer, at literacy ikke alene er et kognitivt og funktionelt forehavende, men tillige en sociokulturel proces og derfor af betydning for udviklingen af biliteracy eller flersprogethed, som jeg efterfølgende vil kalde det. Enkeltindivider og grupper socialiseres ind i samfund, og samfundene byder sig til for individer og grupper med etsprogethed eller flersprogethed som uddannelsespolitiske mål for denne proces. Vilkaerne for denne gensidige proces kan ses ud fra forskellige perspektiver. Et af perspektiverne vil være at spørge til, hvordan socialiseringsprocesser foregår i skolen med sprog både som medium for kommunikation og som fag: modersmål, fremmedsprog, nabosprog, andetsprog m.fl. Selve benævnelserne og deres betydningstilskrivninger er interessante. Flersprogethed indikerer, at der i samfund som det danske tales flere sprog, og at det derfor er relevant at undersøge, hvilke uddannelsespolitiske valg det vil medføre. Lützen (2009) skriver, at man ikke helt præcist ved, hvor mange sprog der tales i Danmark, men han skriver, at det formentlig er over 100 sprog. Det understøttes af Risager, der tre år tidligere angav, at tallet var 120 (2006, s. 13). Hvor mange sprog, der tales i et eller andet omfang af folkeskolens elever, er der vist ingen, der har viden om. Tidligere indsamlede Undervisningsministeriet oplysninger om repræsentation af tosprogede elever i skolen og deres modersmål, men Undervisningsministeriet er holdt op med at indsamle informationer om elevernes flersprogethed. Hvorfor indsamle viden om flersprogethed, når der ikke er uddannelsespolitisk interesse for denne viden?

I denne artikel vil jeg i et uddannelsespolitisk perspektiv gøre rede for, hvad jeg forstår ved curriculum, herunder hvordan flersprogethed tilgodeses i curriculum, som i artiklen forstås som folkeskoleloven og

dens følgetekster med et særligt fokus på sprogundervisningen.

Aliens i uddannelsessystemet

I min ph.d.-afhandling (Kristjánsdóttir, 2006) undersøgte jeg, hvordan staten Danmark tilgodeser flersprogethed igennem uddannelsespolitik, sådan som det fremgår af curriculære dokumenter for undervisningen i folkeskolen. Jeg gav min afhandling titlen: "Evas skjulte børn. Tosprogede børn i folkeskolens curriculum". Mens undertitlen klart viste, hvad afhandlingen handlede om, var selve titlen ikke umiddelbart indholdsmæssig gennemsigtig. Det har givet anledning til mange spørgsmål siden hen. Titlen refererer til afhandlingens analyseresultater, og den er inspireret af et islandsk folkeeventyr. Eventyret handler om, engang Gud aflagde et besøg hos Adam og Eva for at se til deres børn. Eva havde ikke nået at vaske alle sine børn før besøget, og derfor viste hun kun de børn frem, som hun havde nået at vaske. Gud vidste godt, at der var børn, hun skjulte, og som straf bestemte han, at Evas snavsede børn skulle skjules for mennesker. De blev derfor forvandlet til usynlige mennesker. Det er dem, vi kender som huldrer og alfer. Hvorfor er det relevant at drage denne sammenligning med tosprogede børn i skolen? Magthaverne vil helst ikke vide af dem i curriculum. De er en slags aliens i uddannelsessystemet. I afhandlingen analyserede jeg statslige curriculære styredokumenter for undervisning af tosprogede elever tilbage til 1975, da de for første gang blev nævnt i folkeskoleloven. Begrundelsen, for at de blev indført som en gruppe i folkeskoleloven, var, at de ikke havde dansk som deres modersmål. Deres flersproglige situation blev beskrevet ud fra en tobenet strategi, dels skulle de lære dansk som deres fremmed- eller andetsprog, dels mente man, at de skulle vedligeholde og udvikle deres modersmål.

Sproget dansk blev på det tidspunkt hverken nævnt som fremmed- eller andetsprog, men som dansk for fremmedsprogede elever.

Curriculære kategorier

I min ph.d.-afhandling gjorde jeg rede for tre relevante curriculære kategorier, der er i spil i en analyse af uddannelsespolitik:

- Officielt curriculum
- Skjult curriculum (som man kan analysere sig frem til, fx ved kritiske diskursanalyser af det officielle curriculum)
- Nul curriculum (fx emner og temaer der fravælges i curriculum).

Allerede i midten af det forrige århundrede beskrev en engelsk curriculumforsker hvilke rationaler, curriculære dokumenter skulle indeholde for at beskrive uddannelserne (Tyler, 1949). De fire rationaler er: (for)mål, indhold, organisering og evaluering. Selvom Tylers rationaler efterhånden har mange årtier på bagen, bliver der med forskellige begrundelser stadig henvist til dem (fx Apple, 2013; Walker og Soltis, 1997). Hvert af de fire rationaler er centrale i beskrivelser af uddannelser, og de er gensidigt afhængige af hinanden.

Det officielle curriculum

Folkeskoleloven og de følgetekster, den afføder, er et officielt curriculum, hvilket er ensbetydende med, at dokumenterne tilsammen og hver for sig er historiske og politiske skrifter, der vil ændre sig, afhængigt af hvad staten vil med dannelse og uddannelse af sine borgere, fx om de har som mål at danne og uddanne til flersprogethed i en globaliseret tidsalder. Ifølge folkeskoleloven er implementeringen af loven kommunernes ansvar. Loven skal derfor begrundes og afklares. Det gør staten ved at udstede bekendtgørelser, der skrives i den samme genre som selve loven, dvs. opdelt i paragraffer. Ofte vil der være behov for at uddybe i organisatoriske vejledninger, hvordan enkelte lovparagraffer og bekendtgørelser skal effektueres ude i skolerne. Pædagogisk personale er en vigtig målgruppe for curriculære styredokumenter. Derfor skrives der pædagogiske vejledninger, som et fundament for at lovens intentioner kan føres ud i praksis. En undersøgelse af, hvordan sproglig mangfoldighed tilgodeses i folkeskoleloven, vil indebære en undersøgelse af, hvilke sprog der tilbydes, og fx hvordan de hierarkiseres og legitimeres i forhold til hinanden.

Det uofficielle curriculum og nul curriculum

Et overordnet formål for det officielle curriculum er at angive, hvordan samfund danner og uddanner deres samfundsborgere. Som Apple (2013) pointerer, så er uddannelser underlagt politiske strømninger. Uddannelsesinstitutionernes ledere og pædagogiske personale er magthavernes tjenere. Curriculære styringsdokumenter genspejler magthavernes valg og fravalg af viden, hvor fravalg af viden og muligheder for at opnå kompetencer kommer til at retfærdiggøre ulighed i samfundene, fx når magthaverne begrænser tosprogede elevers muligheder for at udvikle dansk som andetsprog på deres sproglige præmisser. Det kan fx gøres ved at indføre dansk som andetsprog som et timeløst fag i skolen. Når så elevgruppen boner ud som en gruppe, der klarer sig dårligere i uddannelsessystemet end den tosprogede elevgruppe, hentes forklaringerne gerne i forhold, der er forbundet med de tosprogede familiers etnicitet og kultur. I faglitteraturen er fænomenet blevet kaldt for "blame the victim", fx Cummins (1996). Ulige vilkår for succes i uddannelserne fremgår selvfølgelig ikke eksplicit af det officielle curriculum. Det må man analysere sig frem til, såfremt man er med på, at det er relevant at spørge til hensigter og formål med det, der holdes skjult, måske med det formål at retfærdiggøre ulighed, fx at synliggøre hvorfor tosprogede elever som en gruppe betragtet ofte klarer sig ringe i uddannelsessystemet. Det er i denne forbindelse, man taler om valg og prioriteringer, som så bliver en del af det uofficielle skjulte curriculum, eller de skjulte læreplaner, som man ofte kalder det.

”Man må spørge, hvornår tiden er moden til at indse, at fx matematik kan læres på et eller flere af de sprog, der vitterligt tales af eleverne i skolen.

I en dansk kontekst vil man kunne spørge, hvordan staten qua sin uddannelsespolitik negligerer den sproglige og kulturelle mangfoldighed, der vitterligt findes i Danmark. Det vil jeg efterfølgende have i mente. Inden da vil jeg nævne et curriculært begreb, som man også finder i litteraturen om curriculum og uddannelsespolitik. Det er nul curriculum, der er beslægtet med skjulte læreplaner. Når et indhold skal vælges til, bliver noget fravalgt. Hvad der fravælges, kan i princippet være lige så vigtigt som det, der vælges til. Når nul curriculum fremhæves i litteraturen om curriculum, er det, fordi det, der fravælges, ikke



er et neutralt valg (Eisner, 2004). I en dansk uddannelsespolitisk kontekst kan man spørge til, hvad der mon "står" i nul curriculum af interesse for sproglig og kulturel mangfoldighed i Danmark, herunder i folkeskolen. I det efterfølgende afsnit vil jeg fokusere på curriculære bestemmelser for undervisningen i sprog og kultur i folkeskolen i medfør af den seneste reform af folkeskoleloven.

Sprog og kultur i folkeskolens curriculum

Sprogundervisningen i folkeskolen fremgår af folkeskolelovens § 5: dansk og engelsk på alle klassetrin, tysk eller fransk på 5.-9. klassetrin, dansk som andetsprog i "et fornødent omfang" og undervisning i minoritetsmodersmål til en begrænset elevgruppe. Endvidere finder man sprogundervisning nævnt i § 9, hvor valgfagene er placeret. Her finder man muligheder for at vælge tysk, fransk og spansk samt "Almindelige indvandrersprog for elever med fornødent forhåndskendskab til det pågældende sprog". Som udgangspunkt kan man således spørge, hvilke sprog der undervises i, og hvordan de hierarkiseres, og hvad hierarkiseringen betyder, i lyset af at sprog tilbydes som fag i skolen, og skolens elever socialiseres til

sprogsamfundene gennem sprog og kultur. Fagene i skolen inddeles i humanistiske fag, praktiske/musiske fag og naturfag. Sprogfagene hører til de humanistiske fag – eller gør de?

Sprogundervisning til alle elever i folkeskolen

Faget dansk har en forrang. Det fremgår af de curriculære bestemmelser, at faget dansk skal tilbydes på samtlige klassetrin, ligesom engelsk, men med flere timer. Andre forhold fremgår ikke eksplicit, fx at undervisningssproget i Danmark er dansk. Dansk er således både et fag og et undervisningssprog. Det fremstår som et skjult curriculum, at undervisningssproget er dansk. Er det en overraskelse, at undervisningssproget i Danmark er dansk? Set i lyset af den sproglige mangfoldighed i skolen, bør det måske ikke være en selvfølge, at undervisningssproget udelukkende kan være dansk. Man må spørge, hvornår tiden er moden til at indse, at fx matematik kan læres på et eller flere af de sprog, der vitterligt tales af eleverne i skolen. Andre spørgsmål til danskfaget kunne være, hvorfor det hverken omtales som et majoritetssprog eller modersmål. Hvis dansk blev omtalt som et majoritetssprog, ville det kunne lede frem til spørgsmål om modbegrebet minoritetssprog og begrebernes



ækvivalens med sproglige rettigheder. Når dansk ikke omtales som et modersmål, bliver det overladt til de tosprogede elever at have et modersmål, som erfaringsmæssigt har givet anledning til talrige diskussioner om nytteværdien af. Så længe dansk ikke omtales som et modersmålsfag, giver det ikke anledning til spørgsmål om nytten af modersmålsundervisning i dansk for dem, der vokser op med dansk som deres modersmål. Når vigtige forhold om danskfaget udelades i curriculum, naturaliseres danskfaget som et værdineutralt fag i skolen. Det harmonerer dårligt med flersprogethed som et vilkår i uddannelsessystemet.

Det fremstår som et skjult curriculum, at undervisnings sproget er dansk.

Også her kan man tale om et skjult curriculum, der igen kan være af stor betydning for forskellige elevers muligheder for chancelighed, som et resultat af folkeskolens undervisning.

Rundt omkring i verden må man sande, at det er en vægtig magtfaktor at have adgang til uddannelserne på sit modersmål både som et medium for kommu-

nikation og som et fag med muligheder for faglig og sproglig progression. Derfor er det et centralt uddannelsespolitisk spørgsmål, hvordan rettigheder til majoritets- og minoritetsmodersmålstalende tilgodeses i curriculum, ligesom det er vigtigt at synliggøre valg og fravalg af fremmedsprog og adgang til majoritetsprog i et andetsprogspektiv.

I folkeskoleloven nævnes der fire fremmedsprog: engelsk, tysk, fransk i § 5, stk. 2 og spansk som et valgfag i § 9. Ved nærmere eftersyn er der forskellige vilkår for undervisningen i disse sprog. Engelsk kan fra folkeskolereformen 2014 tilbydes på alle klassetrin, men adskiller sig fra dansk ved at have færre timer til trods for undervisning på alle klassetrin. De øvrige fremmedsprog hierarkiseres i forhold til hinanden: spansk er et valgfag, mens tysk og fransk forstås som 2. fremmedsprog i skolen og kan også tilbydes som valgfag. Alle fremmedsprogene tilbydes tidligere i skoleforløbet, end de gjorde før reformen. De ambitiøse mål, der sættes for fremmedsprogene, fremgår af fagbeskrivelserne, der er forankret i et forskningsbaseret sprog- og kultursyn. Som man kan læse i bestemmelserne for engelskfaget, så får eleverne muligheder for "at udvikle deres forståelse for mennesker med forskellig kulturel baggrund

og forberede sig til et liv i et globalt samfund". De fremmedsprog, der tilbydes som obligatoriske fremmedsprog, er de samme som i tidligere årtiers curriculære dokumenter. Den nye folkeskolereform åbner ikke for nye fremmedsprog som fx kinesisk eller arabisk. Der er dog en hypotetisk mulighed for at tilbyde disse og andre sprog i skolen, hvis der findes elever, der har basisfærdigheder i sprogene. Allerede i begyndelsen af 1990'erne blev det i Poul Schlüter-regeringen vedtaget, at indvandrersprog skulle indføres som undervisningsfag i skolen, vel at mærke som valgfag. Faghæftet er stadig en del af fagrækken i den nye folkeskolereform, og selve fagbeskrivelsen i Forenklede Fælles Mål er ambitiøse. Målgrupperne for både dansk og fremmedsprogene er alle elever i skolen, og for valgfaget "almindelige indvandrersprog" er der en hypotetisk mulighed for deltagelse i fagene åben for dem, der har basisforudsætninger for et af de almindelige indvandrersprog, som de benævnes. Om der nogen steder i Danmark undervises i dette valgfag, og om erfaringer derfra er dokumenteret, står for mig hen i det uviste.

Sprogundervisning til tosprogede elever i folkeskolen

I folkeskoleloven vil man ydermere finde tilbud om undervisning i sprogfagene dansk som andetsprog og modersmål, underforstået minoritetsmodersmål. Det er tilbud til tosprogede elever. Definitionen på elevgruppen fremgår ikke længere af selve folkeskoleloven, som den har gjort, men en analyse vil kunne vise, at denne elevgruppe tilbydes undervisning i to fag, nemlig fagene dansk som andetsprog og modersmålsundervisning¹.

Dansk som andetsprog

Mens undervisningen i fremmedsprogene er blevet styrket ved tidligere start og tilbud om flere timer, er det gået anderledes drastisk tilbage for faget dansk som andetsprog.

I 1995 fik faget dansk som andetsprog sit første faghæfte, der blev skrevet efter den samme læst, som gjaldt for fremmedsprogfagene i skolen. Den nye skolereform markerer et brud med denne tradition. For at forstå logikken i det brud, der er sket, må man se på formuleringen i selve folkeskoleloven, § 5, stk.6: "Der gives i fornødent omfang undervisning i dansk som andetsprog til tosprogede børn i grundskolen". Formuleringen har været nogenlunde enslydende siden de første bestemmelser fra 1970'erne og 1980'erne. Selve

fagbetegnelsen, dansk som andetsprog, stammer fra 1996. I min ph.d.-afhandling dokumenterer jeg, hvordan der fra faghæftets tilblivelse har været uoverensstemmelse i fagsynet mellem selve loven og bekendtgørelsen på den ene side og faghæftet på den anden (Kristjánsdóttir, 2006). I selve loven og bekendtgørelsen finder man et kompensatorisk og mangelorienteret fagsyn, der er karakteriseret ved, at dansk som andetsprog ses som et timeløst fag i skolen, bortset fra for nyankomne elever, hvor det i "et fornødent omfang" og i et begrænset tidsrum skal tilbydes. Med faghæftet i 1995 fik dansk som andetsprog et fagsyn, der i modsætning til loven og bekendtgørelsen kan karakteriseres ved et resourcesyn.

”Mens undervisningen i fremmedsprogene er blevet styrket ved tidligere start og tilbud om flere timer, er det gået anderledes drastisk tilbage for faget dansk som andetsprog.

På emu.dk-listen over fag og emner i skolen kan man se, at dansk som andetsprog står opført med to fag. Det ene har titlen "Dansk som andetsprog – basisundervisning" og det andet "Dansk som andetsprog – supplerende undervisning". I de tidligere faghæfter var indholdsområderne beskrevet, i lighed med fremmedsprogene, som kommunikative færdigheder, sprog og sprogbrug, viden om sprog og egen sprogtilegnelse og endelig sprog, kultur og samfundsforhold. Disse indholdsområder er blevet afløst af overskrifterne: lytte, tale, læse og skrive. De centrale indholdsområder, kultur og samfund, som man jo selvfølgelig stadig finder i fagbeskrivelserne for fremmedsprogene, er væk i de to faghæfter for undervisningen i dansk som andetsprog. Det er blevet et fag uden kultur! At adskille kultur fra sprog slører, hvordan kultur konstrueres gennem sprogbrugen. Det giver ingen mening at tale om literacy som en socialiseringsproces uden at erkende, at sprogmøder også er kulturmøder, hvor forskellige individer og gruppers viden om verden må ses i et interkulturelt perspektiv. Sprogfaget dansk som andetsprog, der ikke har interkulturel kompetence som mål, er derfor en ommer i folkeskolereformen fra 2014.

Modersmålsundervisning

På listen over fagrækken på emu.dk står der "Modersmålsundervisning". Faget hedder altså modersmålsun-

der visning, og ikke fx minoritetsmodersmål, som faget faktisk dækker. Når kategorierne majoritet og majoritetsmodersmål er fraværende, bliver kategorierne minoritet og minoritetsmodersmål også fraværende. Det er en måde at skjule den sproglige og kulturelle mangfoldighed i skolen på. Det synes også ulogisk, at faget skal have endelsen "-undervisning" i fagtermen. Det har de andre fag ikke. Som jeg gjorde rede for, nævnes det ikke, at faget dansk er et modersmålsfag. Når det forties, at majoritetsbefolkningen har dansk som sit modersmål, har det som følge heraf i årtier givet anledning til spørgsmål, om hvorvidt det er vigtigt, at eleverne i skolen får tilbud om undervisning i deres modersmål, hvor det implicit menes undervisning i minoritetsmodersmål. Der er mange forhold omkring undervisningen i minoritetsmodersmål, der kan give anledning til underen. Det kan synes misvisende og begrænsende, at modersmålsundervisning under en samlet hat bliver kaldt for ét fag med ét faghæfte. Det ville svare til, at Undervisningsministeriet udstedte ét faghæfte for engelsk, tysk og fransk, og det i princippet kunne gælde for et hvilket som helst sprog i verden. Titlen ville efter samme logik være "Fremmedsprogsundervisning". Faget modersmålsundervisning i den nye reform giver anledning til bekymring. Undervisningsministeriet reproducerer de forskelsbehandlende bestemmelser om undervisning i minoritetsmodersmål fra 2002 i en reform, der af mange ellers betegnes som epokegørende i en dansk uddannelsessammenhæng. Introduktionen til faget modersmålsundervisning lyder således i Vejledning for faget modersmålsundervisning:

"Elever, som modtager modersmålsundervisning, taler et eller flere andre sprog end dansk i hjemmet og har således gennem undervisning i modersmålet muligheder for yderligere at udbygge deres flersprogede og flerkulturelle kompetencer. Elever, der forsøges af en person, der er statsborger i EU- eller et EØS-land, eller i hvis hjem færøsk eller grønlandsk benyttes som talesprog, skal tilbydes modersmålsundervisning, hvis der er et tilstrækkeligt elevtal. Kommunen kan vælge at tilbyde modersmålsundervisning i tilfælde, hvor den ikke er forpligtet hertil" (Undervisningsministeriet, 2014).

Det er bekymrende, at den gruppe, der kan modtage gratis undervisning, reduceres til en forholdsvis begrænset gruppe, nemlig EU- og EØS-borgeres børn. Det kan lyde besnærende, at kommunerne kan tilbyde andre elever end de nævnte undervisning i minoritetsmodersmål, selv om de ikke er forpligtet til det. Tilbuddet indebærer, at kommunerne er berettigede til

at opkræve betaling for disse andre elevers deltagelse i undervisningen, hvilket legitimerer en strukturel forskelsbehandling af elever i medfør af folkeskoleloven. Tosprogede elever burde stilles lige for loven. Rigsfællesskabet medfører ingen særlige privilegier til børn af grønlandsk og færøsk afstamning, og døve børn er usynlige i curriculum.

Eleverne i folkeskolen bør have adgang til at videreudvikle deres potentielle sprogkundskaber, som er grundlagt i familiernes sprogfællesskaber.

I selve folkeskoleloven tales der om tre fagblokke, de humanistiske fag, praktiske/musiske fag og naturfag, § 5, stk. 2. På listen over de humanistiske fag finder man dansk og fremmedsprogene i skolen, men man må analysere sig frem til, at minoritetsmodersmålene og dansk som andetsprog fremstår som et skjult curriculum. Det synes at være hensigten med sprogundervisningen i disse to fag, at majoritetssamfundet kun minimalt tilbyder undervisning til gruppen af tosprogede elever i skolen.

Sprog og kultur som uddannelsespolitik

Det er knapt ti år siden, jeg forsvarede min ph.d.-afhandling. Jeg har siden 2006 fulgt op på, hvordan flersprogethed i Danmark tilgodeses gennem statens uddannelsespolitik (Kristjánsdóttir, fx 2010; 2011; 2015). Jeg kan konstatere, at det fortsætter med tilbagegang for de to fag dansk som andetsprog og undervisningen i minoritetsmodersmål. De er i frit fald. Undervisningen i minoritetsmodersmål er kun for en begrænset gruppe elever, og selv for de børn, der har ret til undervisning i deres modersmål, bliver den undervisning gjort mere og mere besværlig at få (Kristjánsdóttir og Timm, 2011; Kristjánsdóttir, 2015). De curriculære bestemmelser for undervisningen i faget dansk som andetsprog fortsætter med at være et timeløst, kompensatorisk tilbud til en begrænset elevgruppe. De fællesskaber, som de statslige curriculære styringsdokumenter konstruerer, er forestillede nationale fællesskaber af dansksprogede majoritets elever med kompetencer i engelsk og et yderligere fremmedsprog, tysk eller fransk. Sproglige minoritets elever skal assimileres ind i den tænkning.

Den amerikanske curriculumforsker Elliot Eisner (2004) problematiserer den ensretning, der ofte vil

være resultatet af det officielle statslige curriculum, og minder om, at det sidste, børn, unge og voksne har behov for i demokratiske, flersprogede samfund, er en uddannelse, hvor "one-size-fits-all". Det må også gælde i det flerkulturelle og flersprogede danske samfund. Eleverne i folkeskolen bør have adgang til at videreudvikle deres potentielle sprogkunderskaber, som er grundlagt i familiernes sprogfællesskaber. I 1976 udgav foreningen Unge Pædagoger skriftet: "Skjulte læreplaner – skolen socialiserer, men hvordan?". Svaret på spørgsmålet i dag ville være, at skolen socialiserer til etsprogethed og monokulturalitet, hvor sproglig og kulturel mangfoldighed accepteres, for så vidt det handler om fremmedsprogene engelsk, tysk og fransk i kombinationen med dansk.

I afsnittet Curriculum nævnte jeg fænomenet nul curriculum. Hvad kunne der stå i det officielle curriculum, som i dag "står" i et nul curriculum? Et kompetenceområde kunne være, at børn og unge blev bekendt med den sproglige mangfoldighed, der vitterlig findes i en verden, hvor der tales 7.102 sprog, hvor flest tales i Asien, 2.301 og færrest i Europa, nemlig kun 286 (Washington Post, 2015). Et andet kunne være at lære om sprogenes forskellige roller (uanset specifikke sprog); at overføre information; at fungere som redskab for læring; at binde individer og grupper sammen i sociale grupper; at udtrykke sociale og kulturelle tilhørsforhold. Fokuset kunne være på udtryksformer og kompleksiteten i disse funktioner. Et tredje kunne være at genkende forskellige sprog i skrift og tale. Et fjerde kunne være at lære om udvalgte sprogs historie og udvikling, og hvad der påvirker forandring. Et femte kunne være at undersøge sprog, der er i risiko for at uddø. 2.000 sprog har færre end 1.000 mennesker, der taler dem. Der er endeløse muligheder, hvis man vil forvandle nul curriculum til et officielt curriculum. Literacy som en sociokulturel orientering må handle om at inddrage flersprogethed i uddannelserne til gavn for alle elever. Uddannelsespolitikere må forpligte sig på, at sproglig og kulturel mangfoldighed fremadrettet kan bidrage til, at bæredygtige pædagogiske forandringer kan trives og udvikles i skolen.

Noter

- 1 I en kronik i Sprogforum, der er et tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik, har jeg skrevet om forholdene for fagene dansk som andetsprog og modersmålsundervisning efter reformen (Kristjánsdóttir, 2014, s. 10 f.). Omtalen af de to fag dansk som andetsprog og modersmålsundervisning er en lettere redigeret version af status for disse to fag.

Litteratur

- Apple, M. (2013). *Knowledge, power, and education*. NY: Routledge.
- Bauer, M. og Borg, K. (1976). *Den skjulte læreplan*. Kbh.: Unge Pædagoger.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Eisner, E. (2004). Preparing for Today and Tomorrow. *Educational Leadership* vol. 61, nr. 4, s. 6-10. New Needs, New Curriculum.
- Franker, Q. (2004). Att utveckla litteracitet i vuxen ålder – alfabetisering i en tvåspråkig kontext. I: Hyltenstam og Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle*. Stockholm: Studielitteratur, s. 675-714.
- Kern, R. (2000). *Literacy and Language Teaching*. NY: Oxford.
- Kristjánsdóttir, B. (2006). *Evas skjulte børn. Tosprogede elever i folkeskolens curriculum*. En ph.d.-afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Kristjánsdóttir, B. (2010). Kan dansk være et dræbersprog? I: Jørgensen og Holmen (red.), *Sprogs status i Danmark 2021*. Kbh.: Københavnerstudier i tosprogethed Bind 58, s. 17-34.
- Kristjánsdóttir, B., og Timm, L. (2011). *Uhørte stemmer. Sproglige minoritetsforældre og samarbejde med skolen*. Århus: VIA Systime.
- Kristjánsdóttir, B. (2015). En stenet vej til ambitiøse mål for undervisning i faget modersmålsundervisning. I: Kristjánsdóttir, Lund, Risager og Sonne (red.). *Læringsmål. Sprogforum* nr. 61. Under udgivelse.
- Lützen, P. (2009). *Det sproglige i dansk. Tekster og arbejdsspørgsmål*. Kbh.: Dansk lærerforening.
- Risager, K. (2006). Hvilke sprog tales der i Danmark? I: Frederiksen, Ort og Risager (red.), *Sociolingvistik. Sprogforum* nr. 36, 13-14. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. London: The University of Chicago Press.

Skriftsproglig udvikling

Internet-udgave

Holger Juul og Lene Møller

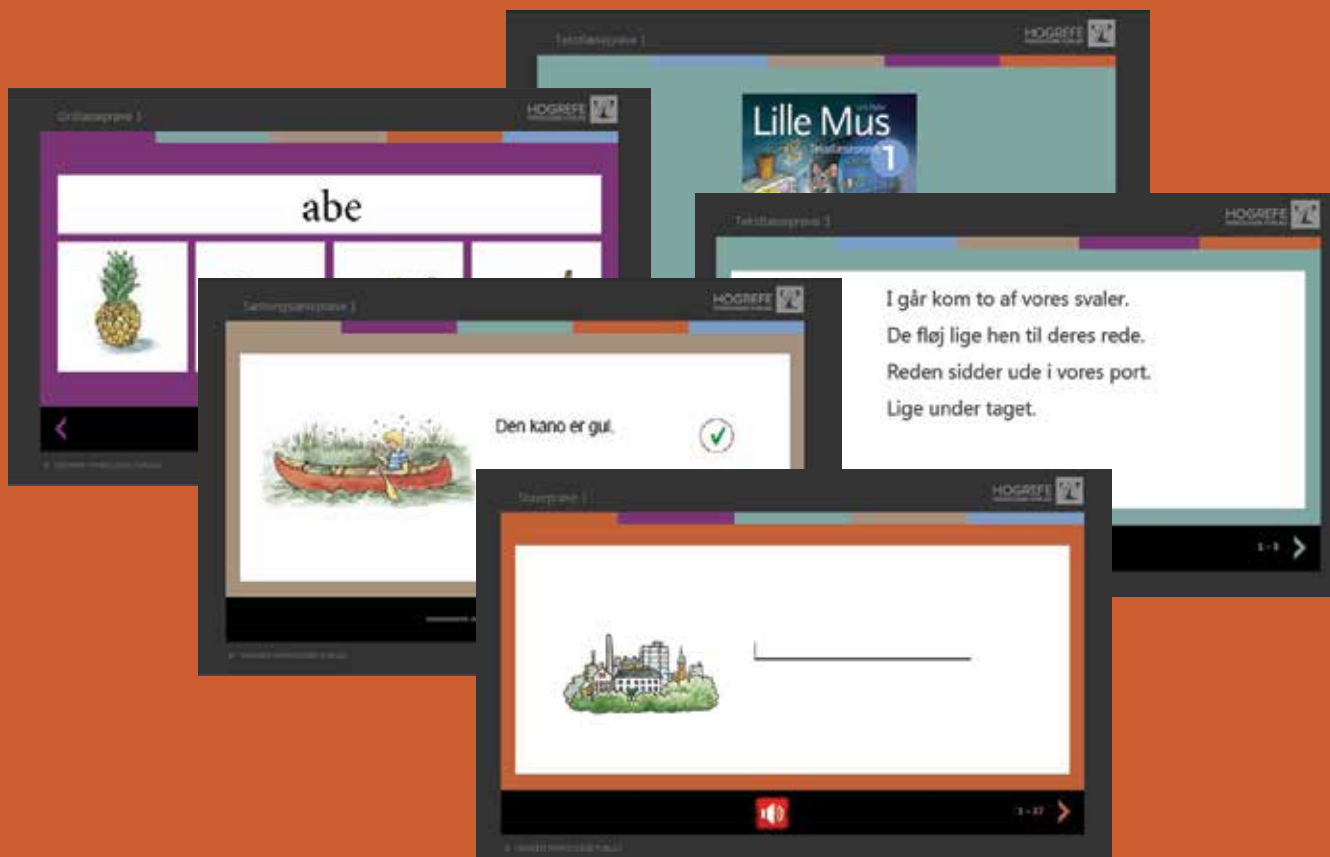
Fra starten af skoleåret 2015/2016 kommer *Skriftsproglig udvikling* i internetudgave.

Der er indsamlet normer til internetudgaven i foråret 2015. 65 skoler og over 30.000 elever fra hele landet har deltaget i afprøvningen.

Prøverne administreres og afvikles på internettet, og der er nem adgang med UNI-login både for lærere og elever. Prøveresultaterne opgøres automatisk i rigtighedsprocent og hastighed.

Rapporterne er opdateret i forhold til de nye Fælles Mål, og der er tilføjet læringsmål.

Bestil på tlf. 3538 1655 eller info@hogrefe.dk.



Undervisningsministeriet (2014). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. Hentet den 10.5. 2015
<https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=163970>

Undervisningsministeriet (2014). *Læringsmålstyret undervisning i folkeskolen*.

Undervisningsministeriet (2014). *Vejledning for faget modersmålsundervisning*. Hentet den 6.7. 2015.
<http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-modersm%C3%A5lsundervisning>

Washington Post (2015). *The worlds languages*. Hentet den 10.5. 2015. <http://www.washingtonpost.com/blogs/worldviews/wp/2015/04/23/the-worlds-languages-in-7-maps-and-charts/>

Walker, D., og Soltis, J. (1997). *Curriculum and aims*. NY: Teachers College Press.

SPROGET KOMMER TIL ORDE

He/she thinks they are the bees knees (engelsk)

PANIA NOEMA

Direkte oversat til dansk – Han mener, han er biernes knæ, Han tror, at han er den bedste til ...

Ironic or teasing way of describing someone who thinks themselves very clever or important – although the person using the term probably does not agree with him/her.

A light hearted criticism of a person, a gentle nudge. Again considerably less harsh compared to Danish terminology or statements reflecting janteloven.

Generally English has a big range of expressions for the same thing but with a wide range of "seriousness" from gentle, funny, loving up to very harsh – Danish is missing this choice and criticism tends to be harsh or requiring a very pedagogic packaging of words to avoid upsetting the other person.

HUDFARVEN SOM EN MARKØR FOR BALLADE

AYDIN SOEI, JOURNALIST, SOCIOLOG, FORFATTER OG FOREDRAGSHOLDER.

ARTIKLEN ER ET UDDRAG AF BOGEN: VREDE UNGE MÆND – OPTØJER OG KAMPEN FOR ANERKENDELSE I ET NYT DANMARK, TIDERNE SKIFTER, 2011

Tematikken om drenge der havner i opposition til lærerne, lektierne og skolen, er sandsynligvis lige så gammel som folkeskolen selv. Når grupper af tosprogede drenge i det almennyttige boligbyggeri kæder folkeskolen sammen med nederlag, følger de således et mønster, som har gjort sig gældende i de gamle arbejderkvarterer, før disse overhovedet fik et ry som indvandrerkvarterer og som 'ghettoer'. Nok har etnicitet som markør erobret terræn i debatten om drenge, der har en 'antiskolekultur' som en del af deres gruppeidentitet, men vi skal ikke længere end en generation tilbage, før det var arbejderklassens børn, der var genstand for den samme diskussion, når det drejede sig om potentielle ballademagere i de vesteuropæiske grundskoler.

I det klassiske værk 'Learning to Labour' undersøgte den britiske sociolog Paul Willis allerede i slutningen af 1970'erne, hvordan arbejderklassedrenge selv bidrog til deres egen fremtid som ufaglærte lønarbejdere, når de dannede modstand mod skolen. Drengenes opposition til grundskolen var, ifølge den britiske sociolog, en væsentlig årsag til, at arbejderklassedrenge fik arbejderklassejob på trods af, at den gratis og universelle adgang til uddannelse burde sikre en større social mobilitet.

Nok har etnicitet som markør erobret terræn i debatten om drenge, der har en 'antiskolekultur' som en del af deres gruppeidentitet, men vi skal ikke længere end en generation tilbage, før det var arbejderklassens børn, der var genstand for den samme diskussion.

På trods af, at disse *lads* – britiske knægte – havde svært ved at leve op til skolens boglige krav, oplevede

de selv, at de befandt sig øverst i det sociale hierarki blandt skolens elever. For de unge mænd, der påtog sig en ballademageridentitet, var det at fremstå som maskuline det mest betydningsfulde, hvorimod der blev taget afstand til skolemæssig kunnen. Den anerkendelse som disse arbejderklassedrenge oplevede, at de ikke kunne få del i ved skolens officielle krav om boglig flid, modtog de i stedet i gruppefællesskabet og fra en del af skolens øvrige elever, der beundrede den fysiske styrke, som disse drenge udviste.¹ Det paradoksale – dengang som i dag – er imidlertid, at sådanne unge nok kan 'bytte' den manglende boglige anerkendelse for fysisk styrke og en machofacon i skolegården, men disse maskuline værdier kan efter skoletiden ikke nødvendigvis omsættes til samfundsmæssig anerkendelse.

Forskning peger på, at det typisk er manglende kulturel kapital – her forstået som viden og evnerne til at afkode, hvad der forventes af eleverne i en enhedsskole baseret på særligt middelklassens værdier – som er den mest afgørende faktor, når det handler om at forklare, hvorfor elever fra ikke-boglige familier ofte ender i bunden af karakterskalaen. Manglende kulturel kapital er et fælles vilkår for både drengene og pigerne fra ikke-boglige hjem. I løbet af skoletiden viser pigerne sig imidlertid ofte bedre til at indordne sig under skolens værdier og søge anerkendelse for de boglige færdigheder, der primært belønnes i klasselokalet.² Når det gælder grupper af drenge fra uddannelsesfremmede hjem, udgør de oppustede maskuline idealer på en og samme tid en modstand mod boglige værdiers betydning for det sociale hierarki i samfundet, samtidig med at modstanden dømmes de unge til at reproducere selvsamme hierarki.

Parallellen til arbejderklassens børn er tydelig, når det gælder studier af identitet, ballade og maskuline fællesskaber blandt etniske minoritetsdrenge. I dansk sammenhæng bruger de tosprogede børn imidlertid også etniciteten og religionen i dannelsen af mod-

standsidentiteter. Etnicitetens fremmarch som en markør for ballade i folkeskolen bliver stadig mere tydelig i takt med, at etniske minoritetsbørn udgør en større andel af eleverne i storbyernes folkeskoler. Når en tredjedel af eleverne i Københavns folkeskoler er etniske minoritetsunge, er dette ikke kun et vidnesbyrd om en multietnisk hovedstad. Det stigende antal tosprogede betyder også, at minoritetsdrengene fylder stadig mere i gruppen af unge, der klarer sig fagligt ringe og laver ballade i frikvartererne, hvilket ikke går lærernes opmærksomhed forbi.

„Om end de fleste lærere ikke ønsker at forstå det som et spørgsmål om etnicitet oplever de, at der faktisk er forskel på børnene,“ skriver antropologen Laura Gilliam på baggrund af ph.d.-afhandlingen 'De umulige børn og det ordentlige menneske'. Her har hun observeret en folkeskoleklasse i syv måneder, da de gik i henholdsvis 4. og 6. klasse og lavet interviews med både elever og lærere.

Den pågældende skole ligger i et tidligere arbejderklassekvarter, der i dag er præget af både almennyttigt boligbyggeri og mondæne lejligheder. Eleverne var i 6. klasse nået til en fælles forståelse af, at de var en af skolens værste klasser, som ingen lærere gad undervise. På trods af at hele klassen pådrog sig en klasseidentitet som „helt umulige“, opfattede børnene det i ni ud af ti tilfælde imidlertid som, at det var klassens drenge, som lærerne beklagede sig over.³ Pigerne opførte sig langt mindre ekspressivt, hvorfor lærerne, ifølge Gilliam, fik en helt anden sympati for pigerne. Dette bidrog til en relation, der i højere grad motiverede pigerne til at kæmpe for at klare sig i skolearbejdet samtidig med, at pigerne ikke skabte en modkultur til skolen i samme grad som drengene.

I klasselokalet forsøger lærerne ellers at nedtone de etniske og religiøse markører. Dette hænger sammen med folkeskolens traditionelle lighedsideologi, hvor lærerne forsøger at praktisere en form for etnicitetsblindhed over for børnene.

Drengene holdt derimod fest i timerne, hvis de kunne komme til det, og i frikvartererne kom de ofte op at slås, drillede de andre børn og smadrede skolens inventar. Dette gjaldt alle klassens ni drenge, men eleverne havde en tendens til at overse, at de to etnisk danske drenge typisk også deltog i balladen. Børnene

oplevede generelt, at der var en klar sammenhæng mellem klassens ry og det faktum, at klassen med sine 75 procent tosprogede børn var en af skolens mest indvandrerige.⁴ Urolighederne blev ført tilbage til de syv minoritetsdrenges etnicitet og religion. En af årsagerne var, at prototypen på en indvandrer ifølge skoleeleverne selv var en muslim, og ballademagerne blev derfor kategoriseret som muslimske indvandrere.

I forhold til arbejderklassens børn, der tidligere skabte ballademageridentiteter ud fra et ideal om råstyrke og en familiebaggrund, hvor faren beskæftigede sig med manuelt arbejde, tyder meget på, at religion og etnicitet føjer sig til som endnu en markør for, hvem de unge opfatter som ballademagere i folkeskolen.

I klasselokalet forsøger lærerne ellers at nedtone de etniske og religiøse markører. Dette hænger sammen med folkeskolens traditionelle lighedsideologi, hvor lærerne forsøger at praktisere en form for etnicitetsblindhed over for børnene.

Derfor gør mange lærere meget ud af ikke at omtale elevernes kulturelle baggrunde i klasseværelset. Dette sker ud fra et sympatisk og idealistisk ønske om at nedtone de forskelle, der kan skabe distance blandt børnene. En rapport fra Undervisningsministeriet peger imidlertid på, at denne dybt indgroede lighedsideologi i folkeskolen resulterer i en kløft mellem mange skolers officielle målsætning, der ønsker at inddrage elevernes forskellige sproglige og kulturelle baggrunde i undervisningen, og den reelle undervisning. I rapporten er skoleledere, lærere og elever fra 22 indvandrerige skoler blevet interviewet, og selvom ni ud af ti skoleledere giver udtryk for, at „mangfoldige kulturbaggrunde anvendes som en styrke i undervisningen“, så er billedet et andet, når det er lærerne og eleverne, der bliver spurgt. Fra elevernes side konstateres det, at deres kultur og sprog ikke inddrages i undervisningen, og lærerne forklarer, at de „ikke ønsker at stemple tosprogede elever som anderledes end etnisk danske elever.“ Det giver sig udslag i typiske udsagn, som „vi ønsker ikke at lave særforanstaltninger for tosprogede elever“, og „vi gør meget for, at alle elever skal føle sig ens“.⁵

På trods af denne etnicitetsblindhed i lærernes ønsker for undervisningen finder Laura Gilliam, at det „slående er, hvor ofte lærere på lærerværelset og i interviews omtaler individuelle tosprogede elever, såvel piger som drenge, som problematiske.“ Selvom de etniske forskelle nedtones i klasseværelset, er elevernes hudfarve en størrelse, som lærerne noterer sig, når de



deler eleverne op på det indre landkort over, hvem der laver ballade, hvem der rækker hånden op i timerne og hvem, der afleverer deres blækregninger til tiden.

I den 6. klasse, Laura Gilliam fulgte, brugte eleverne da også lige præcis de betegnelser, som folkeskolen typisk fravælger af politiske og sociale årsager, når de skal markere, hvem der tilhører gruppen af ballademagere. Alle eleverne i klassen fandt det givet, at de børn, som de betegnede som arabere, muslimer, indvandrere og udlændinge, lavede mere ballade, mens de etnisk danske børn blev opfattet som artige, flittige og dygtige. Børnenes virkelighed i skolen var derfor langt fra skolens målsætninger om at ignorere etniske forskelle, der kunne skabe en distance mellem børnene.⁶ Allerede da eleverne gik i 4. klasse, var det tydeligt, at skolebørnene noterede hudfarven på dem, som de mente, lærerne opfattede som ballademagere. Lærerne kom her ved en række lejligheder til at udpege, hvem der var de hårde rødder.

På flere skovture med alle eleverne fra 4. til 6. klasse valgte lærerne at samle potentielle ballademagere fra

de forskellige klasser i én gruppe på 20 drenge for, at „de andre kunne få en god tur.“⁷ Ud af de i alt seks klasser, som var med på skovtur, var der 27 etniske minoritetsdrenge og 32 etnisk danske drenge. Ud af en gruppe på 20 potentielle ballademagere var 16 af disse etniske minoritetsdrenge, og det var tydeligt fra elevernes bemærkninger, at både de, der var kommet i balladegruppen og de andre elever noterede, hvem der ifølge lærerne blev anset som problematiske. Eleverne drog deres egne konklusioner derefter, og dette bidrog til de tosprogede drenges ballademageridentitet i skolen.

„Det ideal, som lærerne trækker frem om 'den gode elev' i deres udtalte krav og dundertaler, er tydeligt genkendeligt for alle elever som den etnisk danske elev, såvel dreng som pige,“ skriver Laura Gilliam og peger på, at børnene ser og registrerer, hvilke elever, der bliver taget ud til ekstra undervisning, hvem der bliver smidt uden for døren og hvem, der bliver rost eller skældt ud.⁸ Når lærerne „igen og igen skælder ud på de drenge, der bliver kategoriseret som muslimer eller indvandrere“, konkluderer børnene, at „lærerne



synes, at de muslimske indvandrerdrengene er slemme, at den kategori, de tilhører, er stigmatiseret, og at de er væsentligt anderledes end børn i andre kategorier," skriver Laura Gilliam.⁹

Dette er langt fra et særegent dansk fænomen. Amerikanske studier peger på, at hvor hvide drenge, der laver ballade i skolen, typisk bliver fortolket som barnagtigt frække og naturligt uartige, så opfattes de sorte drenge i højere grad som små voksne. Mens de hvide drenge ofte anses som de gode slemme drenge, bliver tilsvarende adfærd fra sorte drenge oftere opfattet som intentionelt skadelig, fordi disse børn opfattes som små voksne uden barnlig naivitet. Den samme kategorisering fandt, ifølge Laura Gilliam, ligeledes sted i den københavnske 6. klasse, som hun fulgte. De to etnisk danske drenge i klassen kom fra „dårligt stillede“ familier og lavede ballade ligesom klassens resterende syv drenge, men blev opfattet som drengagtige. Især den ene af de etnisk danske drenge lavede meget ballade, og blev ofte irettesat af lærerne. De blev imidlertid sjældent rigtigt gale på ham, hvorimod minoritetsdrengenes adfærd blev op-

fattet som „destruktiv, problematisk og bekymrende.“ Selv umiddelbart fordomsfrie lærere kommer i denne sammenhæng til at reagere hårdere over for de elever, der opfattes som ballademagere, end over for de mere „konforme“ børn, konkluderer Gilliam.

Lærerne deler sig i to hovedgrupper, når de skal forklare tosprogede elevers eventuelle problemer i skolen: de benytter sig enten af en kulturel eller en social forklaring.

De lærere der forklarer tosprogedes ballade og ringere resultater i folkeskolen ved kultur, benytter sig typisk af en traditionel kulturopfattelse, der binder de etniske minoritetsbørn til forældrenes hjemlandskultur, som formodes at leve stort set uforandret videre i deres hjem i Danmark. Disse lærere peger typisk på, at den „kultur børnene kommer fra“ ikke giver dem den opdragelse, opbakning og ballast, som skal til for at klare sig i skolen. En stor gruppe lærere peger imidlertid på, at det snarere end kulturelle forskelle er etniske minoriteters dårligere socioøkonomiske vilkår, der stiller tosprogede børn ringere, når det gælder

skolearbejdet. Fælles for såvel den sociale som den kulturelle mangelforklaring er, at skolens rolle i reproduktionen af børnenes sociale baggrund overses, og at man i stedet retter bebrejdelsen mod forældrene, konstaterer Laura Gilliam, der mener, at lærerne hermed overser, at de selv indgår i en ond cirkel, hvor de er med til at forstærke drengenes modstandskultur mod skolen. Elevernes erfaringer med skolen har overbevist dem om, at lærerne faktisk forventer af dem, at de laver ballade og er dårlige til skolearbejdet, og denne „stigmatisering har drengene vendt til opposition,“ skriver Laura Gilliam.

De etniske minoritetsdrengene vender således ballademageridentiteten til en fælles styrke og opposition til skolen, ligesom tilfældet har været blandt de unge lads i Storbritannien og sorte elever i USA. Nok er denne onde cirkel ikke ny i en skolesammenhæng, men i „en multikulturel skole“ i nutidens samfund „resulterer det i, at børn, og særligt drenge, af forskellig indvandrerbaggrund skaber en fælles muslimsk indvandreridentitet,“ konstaterer Laura Gilliam.

Særligt elevernes forskellige sociale bagage fra hjemmet spiller en væsentlig rolle, når etniske minoriteter langt hen ad vejen har overtaget arbejderklassedrengenes rolle som ballademagerne i grundskolen.

De etniske minoritetsdrengene indgår i en ond cirkel bestående af kulturel marginalisering, negativ selvidentitet og opposition til folkeskolen, lærerne indgår i denne destruktive proces – om de vil det eller ej – via deres problematisering af visse børn, hvor køn og etnicitet fungerer som en ledetråd for lærernes bevidste og ubevidste fortolkning af elevernes handlinger.¹⁰

Spørgsmålet er blot, om „erfaringer med skolen“ og negative forventninger fra lærernes side alene kan forklare dannelsen af en ballademageridentitet blandt minoritetsdrengene, når disse på tværs af landegrænser ofte ender i den samme ballademagerposition?

Når både etniske minoritetsdrengene i Europa og sorte elever i USA gang på gang havner i en ballademageridentitet, kunne noget tyde på, at negative lærerforventninger på baggrund af hudfarve ikke kan udgøre hele forklaringen. Lave lærerforventninger i nogle indvandrerlige klasser bør derfor ikke nødvendigvis

behandles som et spørgsmål, der primært bunder i etnicitet, men som et fænomen, der også eksisterede før storbyens folkeskoler blev multietniske. Særligt elevernes forskellige sociale bagage fra hjemmet spiller en væsentlig rolle, når etniske minoriteter langt hen ad vejen har overtaget arbejderklassedrengenes rolle som ballademagerne i grundskolen.

Forskellige sociale forudsætninger som grundlag for ballademageridentiteten

Godt nok går det igen, at etniske minoriteter er særligt udsatte for negative forventninger fra deres lærere i en gennemgang af de sidste fire årtiers internationale forskning i emnet. De mest dybdegående studier viser imidlertid, at læreres lave forventninger til minoritets elever i mange tilfælde er velbegrundede.¹¹ Når minoritetsselevers sociale baggrund medtages i disse undersøgelser, viser det sig, at disse elever lider af samme problem som arbejderklassens børn før i tiden: de er ofte fagligt ringere klædt på til at leve op til skolens boglige krav.

Det Nationale Forskningscenter for Velfærd (SFI) har tilsvarende konkluderet, at etnicitet ikke i sig selv kan forklare, hvorfor tosprogede sækker agterud i den danske folkeskole, når der korrigeres for sociale forskelle.¹² At mange tosprogede oplever lave lærerforventninger, hænger således sammen med, at en stor andel af disse elever reelt præsterer dårligere end gennemsnittet af danske skoleelever på grund af manglende kundskaber til både det boglige samt til at afkode lærernes normer og forventninger.¹³

Forklaringen skal findes i de unges sociale og uddannelsesmæssige familiebaggrund og i selvforståelsen blandt drenge fra uddannelsesfremmede familier.¹⁴

Tal fra SFI viser således, at hvor 20 procent af de etnisk danske skolebørn har en ressourcsvg eller delvist ressourcsvg familiebaggrund, er de tosprogede børn „langt vanskeligere stillet end de danske børn.“ Hele 72 procent af de tosprogede i SFI's undersøgelser har en ressourcsvg eller delvist ressourcsvg baggrund, hvilket til dels forklarer mange tosprogedes omtumlede tilværelse i folkeskolen.¹⁵ 43 procent af børnene har en ressourcsvg familiebaggrund, mens 29 procent har en delvist ressourcsvg baggrund. Familierne har især svage ressourcer med hensyn til økonomi, uddannelse og tilknytning til arbejdsmarkedet, mens området, der handler om omsorg for barnet, svarer til ressourcerne for de etnisk danske familier i undersøgelsen fra SFI.¹⁶



SFI konkluderer, at den sociale bagage hjemmefra spiller en væsentlig rolle for både elevernes relationer til lærerne og deres tilgang til at stille spørgsmål, når der er noget, de ikke forstår i skolen. Allerede i 1. klasse får 14 procent af børnene fra ressourcetsvage familier konflikter med lærerne, og knap en tredjedel af disse elever havde koncentrationsproblemer ved skolestart. Blandt børnene fra de ressourcestærke familier var det kun 3 og 13 procent, der til sammenligning havde disse problemer.¹⁷

Koncentrationsproblemerne og de faglige vanskeligheder forstærkes af det paradoks, at de elever der har mest brug for hjælp, oftest er dem, der beder mindst om den. Denne tendens vokser med alderen og den stigende selvbevidsthed. Undersøgelser har således vist, at elever fra uddannelsesfremmede familier ikke er bange for at stille spørgsmål i børnehaveklasser, men at dette ændrer sig med tiden.¹⁸ Hvor elever hvis forældre har uddannelser ofte har lært i hjemmet, at det er en styrke at stille spørgsmål, vælger elever for hvem boglige værdier er mere fremmede oftere at gemme sig, når de ikke forstår fagene. Dette bunder hovedsagelig i skam, men mange af disse elever vælger ofte at vise modvilje mod skolen for at give indtryk af, at de ikke vil – frem for at afsløre, at de ikke kan.¹⁹

Fællesskabet i en gruppeidentitet, hvor drengene tager synligt afstand fra både 'duksene' i klassen og lærernes krav, kan her virke som en form for beskyttelse mod den potentielle ydmygelse ved at vise sine svagheder, og det er næppe tilfældigt, at det netop er de socialt ringest stillede drenge, der oftest havner i disse gruppefællesskaber.

Hvis diagnosen på mange tosprogede drenge ballademageridentitet i skolen overser denne sociale dimension, er der en overhængende risiko for, at løsningsforslagene bliver tilsvarende utilstrækkelige.

Dette gælder sandsynligvis også de forslag, som Laura Gilliams fremkommer med i forhold til, hvordan den onde cirkel mellem mange tosprogede drenge og deres lærere kan brydes. Hun foreslår at genindføre modersmålsundervisningen i folkeskolerne samt fokusere på de positive aspekter ved minoritetselevens etniske og kulturelle baggrund.

Den slags tiltag udgør givetvis en anerkendelse af disse tosprogede elevs kulturelle baggrund, men vil næppe være tilstrækkeligt til at løse problemer med dannelsen af antiskolekulturer blandt drenge fra

uddannelsesfremmede familiebaggrunde. Et problem som har været nærværende i den danske folkeskole, længe før begreber som 'modersmålsundervisning' og 'tosprogede' indtog skolens rum. Pædagogiske og kulturelle diagnoser på tosprogede drenge ballademagerposition risikerer at skygge for strukturelle forklaringer såsom elevernes sociale baggrund og andelen af elever med en uddannelsesfremmed familiebaggrund på den enkelte skole.

Desuden risikerer pædagogiske praksisser, der fokuserer på minoritetselevs forskellighed fra deres jævnaldrende klassekammerater, at fastfryse disse i identiteter, de ikke selv har valgt. Det går netop igen blandt en del af de minoritetsunge, der har udtalt sig til denne bog, at de hellere vil anerkendes som medborgere, der har samme ønsker og præferencer i livet som deres jævnaldrende etnisk danske kammerater, frem for at blive betragtet som grundlæggende forskellige fra dem.

Manglende samtale bidrager til hudfarvestereotyper og sociale overdrivelser

De unge, der har udtalt sig til denne bog peger endvidere på, at der er meget mere på spil end samspillet mellem lærere og skolelever, når etnicitet bruges som målestok for, hvem der er ballademagere, og hvem der ikke er. De unge reagerer på det samfund, de lever i, hvor etniske minoriteter reelt er socialt ringere stillet ved skolestart end jævnaldrende etnisk danske børn, og hvor etniciteten reelt opfattes som en strømpil for betingelserne for at blive anerkendt som en ligeværdig medborger – både i og uden for skolen. Skolelever befinder sig således ikke i et vakuum i deres skoletid, hvor de er blinde for det omgivende samfund og de diskussioner af islam, etniske minoriteter og 'ghettoen', som kommer til udtryk i den offentlige debat.

Dette betyder ikke, at der inden for folkeskolens rum ikke kan opstå en opdeling af eleverne på baggrund af stereotype karakteristika, men disse kategorier rækker utvivlsomt også ud over folkeskolens rum. En dansk undersøgelse af seks klasser på tre forskellige skoler fra 2004 peger således på, at der på skolerne skabes forskellige elevkategorier i samspillet mellem elever og lærere, som fastholder begge parter i bestemte mønstre. Undersøgelsen konkluderer, at disse kategorier reelt hæmmer indlæringen hos dem, der havner i marginaliserede elevkategorier som „dovne og fagligt svage drenge“, „tørklædepiger“, „mindre dygtige“ og „andengenerationsindvandrer drenge og ballademage-

re". Disse kategorier er ifølge undersøgelsen ikke blot udtryk for billeder og forståelser, som gør sig gældende i hovederne på lærere og skoleelever – de afspejler snarere dominerende samfundsmæssige stereotyper og betragtninger.

Når unge påtager sig en identitet som ballademagere eller outsiders, er det således samspillet mellem deres egen kulturelle, økonomiske og sociale kapital, deres nære omgivelser – inklusive folkeskolen, familien og vennerne – samt dominerende samfundsstereotyper, der har betydning for den biografi, de skriver om sig selv.

Når forældre tager en snak om hudfarve med deres børn, minimeres risikoen markant for, at børnene tænker negativt om folk, der ikke er hvide i huden. Problemet er blot, at mange lader som om, forskelle i hudfarve ikke eksisterer.

I denne selvbiografi spiller sociale overdrivelser uundgåeligt en stor rolle, når grupper af drenge definerer deres egen adfærd som risikobetonet, og når især drengene påtager sig en ballademageridentitet, som i folkeskolen ofte forbindes med status. Den såkaldte Ringstedundersøgelse har således vist, at flertallet af de unge i de ældste folkeskoleklasser tror, at jævnaldrende drikker, ryger og laver mere ballade, end tilfældet faktisk er.²⁰ Disse overdrivelser gør sig gældende, fordi de unge overdriver omfanget af deres egen risikoadfærd. Ringstedundersøgelsen har imidlertid vist, at oplysning og diskussion af unges reelle kriminalitet og indtag af rusmidler i klasselokalet, fører til, at unges risikoadfærd falder, hvorimod den stiger, når de unge er uoplyste om graden af denne adfærd.

Meget tyder på, at samme type sociale mønstre gør sig gældende, hvad angår børns syn på hudfarvens betydning for folks adfærd. Der er desuden en sammenhæng mellem manglende oplysning og børns tendens til at udvikle negative stereotyper omkring mørklødede og sorte minoriteter. En amerikansk undersøgelse fra 2009 har vist, at børn får et mere nuanceret syn på sorte, når de har snakket om race og hudfarve med voksne, hvorimod mørk hudfarve i højere grad bliver forbundet med ubehag, hvis emnet bliver fortiet. Det er den danske forsker Birgitte Vittrup, der har foretaget den i USA meget omtalt undersøgelse ved University of Texas, hvis foreløbige resultater blev offentliggjort i Newsweek i 2009.²¹

Undersøgelsen konkluderer, at når forældre tager en snak om hudfarve med deres børn, minimeres risikoen markant for, at børnene tænker negativt om folk, der ikke er hvide i huden. Problemet er blot, at mange lader som om, forskelle i hudfarve ikke eksisterer, når det kommer til deres børn. I 2006 rekrutterede Birgitte Vittrup omkring 100 familier med børn i aldersgruppen 5–7 år, der alle var hvide i huden, til at deltage i en raceundersøgelse.²² Da to tredjedele af forældreparrene fik at vide, at de selv skulle snakke hudfarve med børnene, løb testen imidlertid delvist af sporet. Fem forældrepar valgte helt at melde sig ud af forsøget, og de fleste af forældrene undlod at tage samtalen med børnene. Det overlod de i stedet til forskeren. „Vi vil ikke gøre vores barn opmærksom på hudfarve,“ lød beskeden fra flere af forældrene.²³

„Problemet er bare, at børn lægger mærke til hudfarve. De fleste forældre vil gerne have, at deres børn er hudfarveblinde, men det er de ikke,“ lyder det fra Birgitte Vittrup. Børnene kan nemlig se, at andre har en anden farve end dem selv, og hvis forældrene ikke italesætter det, så finder børnene selv en måde at gøre det på. Og den er ofte negativt ladet, viser undersøgelsen fra University of Texas. „Forældre tænker, at hvis vi bare lukker øjnene for, at der er noget, der hedder racer, så bliver der ingen problemer med det. Men det dur ikke, fordi der for det første er synlige raceforskelle, og for det andet er der en masse racestereotyper i samfundet generelt,“ konstaterer Birgitte Vittrup.²⁴

Det viste sig, at de som aldrig havde talt om deres egen eller andres hudfarve med forældrene var mere tilbøjelige til at tro, at sorte mennesker er onde. Og selvom de aldrig havde talt om emnet med forældrene, svarede 12 procent af børnene 'ja' til, at deres forældre ikke kunne lide sorte – på trods af, at samtlige forældrepar i undersøgelsen havde angivet, at de var positivt stemt over for idealet om et multietnisk samfund med plads til forskellighed.²⁵

I de tilfælde hvor forældrene havde taget en snak med deres børn, hvor de havde forklaret, at de sorte godt nok har en anden hudfarve, men at de stadig har det meste til fælles med 'os', viste det sig, at børnene var mere positivt stemte over for sorte mennesker. „De var for eksempel mere overbevist om, at det er OK at have venner af en anden race, og at deres forældre godt kunne lide mennesker med en anden farve,“ siger forskeren, der sammenligner snakken om hudfarve med de samtaler, forældre tager med deres børn om forskellen på mænd og kvinder. Desuden sammenlig-

ner hun med de samtaler om handikappede, som finder sted i skolen, hvor der lægges vægt på, at et fysisk handicap ikke forhindrer besiddelsen af menneskelig værdighed: Disse samtaler med børn i hjemmet og i skolen handler om at afmystificere og understrege andre menneskers ligeværd, selvom de ser anderledes ud.²⁶ Men hvor handicap og kønsforskelle er noget, som typisk diskuteres i familier og i skoler, er hudfarve i højere grad tabubelagt. Den manglende samtale kan føre til negative stereotyper blandt helt små børn.

Folkeskolen som institution risikerer derfor paradoksalt nok at skabe distance mellem børnene, når lærerne i klasselokalet oftest forsøger at undgå samtaler om børnenes forskellige hudfarver af frygt for, at netop dette skaber større distance mellem børnene. Forsøg på ignorere elevernes udseende er betinget af en misforstået idé om, at samtaler om hudfarve kan stå i vejen for lærernes ideal om lighed, men resultatet risikerer at blive det stik modsatte, hvor eleverne selv læser – ofte negative – kendetegn ind i 'de andres' hudfarve. Især i Danmarks indvanderrige bydele kan den manglende samtale om hudfarve antage næsten tragikomiske dimensioner. En fraværende hudfarvesnak kan her minde om den lyserøde elefant i lokalet, som alle lader som om ikke eksisterer. Som vi skal se, har hudfarve for de unge, der har udtalt sig til denne bog, gennem folkeskoletiden været særdeles nærværende. Både når de unge har skullet vælge uddannelse, når de har oplevet, at lærerne ikke forventede særlig meget af dem, og når deres etnisk danske klassekammerater en efter en stoppede i klassen.

Det bliver desuden stadig sværere at ignorere, at hudfarve har udviklet sig til en markør for, hvilke lokale skoler der fravælges af især ressourcestærke forældre. Den stigende opdeling i såkaldte sorte og hvide skoler bidrager yderligere til at forstærke de faglige afstande mellem etniske minoritets elever og etnisk danske elever.

Noter

- 1 Paul Willis, *Learning to Labour: How working class kids get working class jobs*, Ashgate, 1977
- 2 Niels Ploug, *Social arv*, Socialforskningsinstituttet, 2005, Laura Gilliam, „Det er os, der laver ballade“: *Etniske minoritetsbørns erfaringer i en københavnsk folkeskole*, I *Lokale hverdagsliv, fjerne forbindelser*, s. 57, (Red.) Karen Fog Olwig m.fl., Hans Reitzels Forlag, 2005 og Else Christensen Dorthe Agerlund Sloth, *Børn med anden etnisk baggrund ved skolestart*, Socialforskningsinstituttet, 2005

- 3 Laura Gilliam, „Det er os, der laver ballade“: Etniske minoritetsbørns erfaringer i en københavnsk folkeskole, I *Lokale hverdagsliv, fjerne forbindelser*, (Red.) Karen Fog Olwig m.fl., Hans Reitzels Forlag, 2005
- 4 Samme
- 5 „Dette virker på vores skole“ – *Erfaringer fra skoler med mange tosprogede elever*, s. 16-17, Undervisningsministeriet, Rambøll Management, 2007
- 6 Laura Gilliam, „Det er os, der laver ballade“: Etniske minoritetsbørns erfaringer i en københavnsk folkeskole, I *Lokale hverdagsliv, fjerne forbindelser*, (Red.) Karen Fog Olwig m.fl., Hans Reitzels Forlag, 2005
- 7 Samme
- 8 Samme
- 9 Samme
- 10 Ann Arnett Ferguson, *Bad boys. Public schools in the making of black masculinity*, The University of Michigan Press, 2001, citeret fra Laura Gilliam, „Det er os, der laver ballade“: *Etniske minoritetsbørns erfaringer i en københavnsk folkeskole*, s. 71-72, 2005
- 11 Lee Jussim og Kent D. Harber, *Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies*, I *Personality and Social Psychology Review* 2005, Vol. 9 No. 2, side 131-155. Citeret fra *Dette virker – Læreres forventninger til tosprogede elever*, s. 39, Undervisningsministeriet, Rambøll Management, 2007
- 12 Else Christensen Dorthe Agerlund Sloth, *Børn med anden etnisk baggrund ved skolestart*, Socialforskningsinstituttet, 2005
- 13 Rickard Jonsson, *Blatte betyder kompis. Om maskulinitet og sprog i en høgstadieskola*, Ordfront, 2007 og Else Christensen Dorthe Agerlund Sloth, *Børn med anden etnisk baggrund ved skolestart*, Socialforskningsinstituttet, 2005
- 14 Else Christensen Dorthe Agerlund Sloth, *Børn med anden etnisk baggrund ved skolestart*, Socialforskningsinstituttet, 2005 og Laura Gilliam, „Det er os, der laver ballade“: *Etniske minoritetsbørns erfaringer i en københavnsk folkeskole*, 2005
- 15 I undersøgelsen fra SFI indgår fem områder i kortlægningen af familiernes sociale ressourcer: økonomi, arbejde, uddannelse, omsorg og netværk. Hvis familierne har en lav bruttoindkomst eller selv oplever familiens økonomi som dårlig eller modtager kontanthjælp, betegnes deres økonomiske ressourcer som svage i undersøgelsen. Hvis forældrene i familien er arbejdsløse på interviewtidspunktet i 2003 eller har været arbejdsløse i



perioden 1999–2002, betegnes familien som svag på arbejdsmarkedet. Hvis mindst en af forældrene ikke har en kompetencegivende uddannelse, betegnes familien som uddannelsesmæssig ressourcesvag. Familieopbrud, der medfører at børnene som 7-årige har levet i tre eller flere familier, depression hos barnets mor, alkoholproblemer hos barnets far eller mange skænderier i familien medfører alt sammen, at familien betegnes som omsorgsmæssig ressourcesvag i undersøgelsen. (Niels Ploug, *Social arv*, Socialforskningsinstituttet, s. 31–32, 2005)

- 16 Else Christensen, *7-Årige børn med anden etnisk baggrund*, Socialforskningsinstituttet, 2005
- 17 Niels Ploug, *Social arv*, s. 31–32, Socialforskningsinstituttet, 2005
- 18 Good og Brophy, 2003, citeret fra *Dette virker – Læreres forventninger til tosprogede elever*, s. 39, Undervisningsministeriet, 2007
- 19 Thomas L. Good og Jere E. Brophy, *Looking in Classrooms*, 2003, Pearson Education, her citeret fra *Dette virker – Læreres forventninger til tosprogede elever*, s. 39, Undervisningsministeriet, Rambøll Management, 2007

- 20 Flemming Balvig, Lars Holmberg og Anne-Stina Sørensen, *Om forebyggelse af risikoadfærd – erfaringer fra Ringstedforsøget*, 2005, www.ringstedprojektet.dk
- 21 *See Baby Discriminate*, af Po Bronson og Ashley Merryman, Newsweek, Newsweek, 5. september 2009,
- 22 Samme
- 23 *Børn ned til et halvt år bider mærke i hudfarveforskelle*, Af Rasmus Thirup Beck, Politiken, 13. september 2009
- 24 Samme
- 25 *See Baby Discriminate*, af Po Bronson og Ashley Merryman, Newsweek, 5. September 2009 og *Børn ned til et halvt år bider mærke i hudfarveforskelle*, af Rasmus Thirup Beck, Politiken, 13. september 2009
- 26 Samme

SPROGET KOMMER TIL ORDE

Tarof (persisk)

NUSHIN AFSHAR

Udtales tarof, med tryk på a eller langt a.

Tarof svarer til det danske begreb at nøde.

Feks. At man siger nej til et stykke kage, selv om man har lyst til det. Eller man får uventede gæster, lige til spisetiden, og selv om man ikke har forberedt mad nok, spørger man gæsten/den besøgende om at spise med.

Tarof kan også være, at man gentagne gange (insisterende) spørger sine gæster, om de skal ha' mere mad, te...

Eller man siger nej til at blive kørt af en ven, selv om man inderst inde synes, at det ville være rigtig rart.

Jeg savner ordet i den forbindelse, at når mine venner siger "nej tak" til min hjælp, kan jeg mangle ord for at spørge ind til, om det er kun "tarof", eller at de ikke har brug for min hjælp.

BILITERACY I BØRNEHAVEN – AT INDDRAGE SKRIFT PÅ FLERE SPROG I BØRNEHAVENS HVERDAGSPRAKSIS

KITTE SØNDERGÅRD KRISTENSEN, CAND.PÆD. I PÆDAGOGISK ANTROPOLOGI, PÆDAGOGISK KONSULENT I VIA EFTER- OG VIDEREUDDANNELSE OG TILKNYTTET FORSKNINGSCENTER VIA SPROG, LÆSNING OG LÆRING, VIA UNIVERSITY COLLEGE

Aisha på tre år og hendes mor sidder ved det store bord midt i Krokodillestuen. De er optaget af, at mor skal skrive på et stykke karton, som skal blive til Aishas skrive- og tegneunderlag. Som optakt til denne aktivitet har pædagerne på forhånd limet et foto af barnet på og skrevet 'skrive' og 'tegne' på dansk, og stuens forældre bliver nu opfordret til at skrive de tilsvarende ord på hjemmets sprog, hvis det er et andet end dansk. Aishas mor har kurdisk som

modersmål, og faderen taler swahili. Aishas mor fortæller, at godt nok taler hun kurdisk med sine børn, men skrive på kurdisk, det kan hun ikke. Alligevel er der gang i skriveriet, og der googles en del på mobilen. De hygger sig med hinanden i lang tid, og til sidst er Aishas skriveunderlag færdigt. Med ord og sætninger på dansk og swahili og med det danske, det kurdiske og det tanzanianske flag....



Ovenstående er et eksempel fra hverdagen i Idrætsbørnehaven Tumlehøjen i Aarhus Vest, hvor man arbejder med at inddrage skrift på flere sprog i hverdagens pædagogiske praksis. I denne artikel vil jeg give eksempler på nogle af de skrivefællesskaber, der opstår i forbindelse med denne praksis.

I 2011 indledte Aarhus Kommune og Center for Sprog, Læsning og Læring i VIA University College et forsknings- og udviklingssamarbejde under overskriften *Biliteracy i børnehaven*. Samarbejdet sigter mod at udvikle sprogpædagogisk opmærksomhed på skrift på flere sprog som en del af hverdagens pædagogiske praksis med inspiration fra såvel engelsk forskning i børnehaveregj (Kenner, 1999; 2000; 2013) og erfaringer med tosprogede – og etnisk danske børns – viden om skrift ved skolestart fra det nationale forskningsprojekt *Tegn på sprog* (Laursen, 2010; 2013). I såvel Charmian Kenners forskning som i *Tegn på sprog* erfarede man, at tosprogede børn har skriftsprogserfaringer på modersmålet og/eller andre sprog end de sprog, der tales i børnehaven og skolen; erfaringer, som forbliver upåagtede i undervisningen, men som ikke desto mindre kan have betydning for børnenes sprogtiltagelse og senere læseudvikling. De erfaringer, vi gjorde i pilotfasen i *Biliteracy i børnehaven*, viste sig så perspektivrige, at projektet blev udvidet til et 3-årigt projekt *Biliteracy i børnehavens hverdag*. I projektets pilotfase i 2011-12 var fokus på syv børnehavebørn; i projektets fase 1 i 2012-13 blev opmærksomheden rettet mod en stues hverdagspraksis, og i fase 2 fra 2013-14 blev hele institutionen involveret i at planlægge, gennemføre og evaluere skriftsprogssstimulerende aktiviteter, der sigtede mod at aktivere børnenes samlede sproglige repertoire, og som inviterede forældrene til at bidrage som skrivere i institutionen. I 2014-2015 er hele Dagtilbud Ellekær med seks institutioner involveret, og det samme er børnehaveklasserne på den nærliggende skole. Erfaringer fra projektet er beskrevet i publikationen "Biliteracy i børnehaven" (Daugaard og Kristensen, 2012a) og formidlet via en film af samme navn fra 2014 (se filmen her: <https://vimeo.com/104697597>).

At skabe metalingvistiske mulighedsrum

Omdrejningspunktet for arbejdet er *emergent literacy*, som det er beskrevet hos bl.a. Bente Hagtvet (2004; 2012) og Carina Fast (2009; 2015), dvs. den adfærd, man kan se hos mindre børn, når de imiterer de voksnes læsning eller skrivning, og de læringspotentialer, der ligger i det. I vores tilfælde med det tvist, at det retter sig mod skriftsprogserfaringer på flere sprog, heraf navnet *biliteracy*. De tosprogede børn møder

nemlig ud over dansk andre skriftsprog i deres omgivelser, som de i større eller mindre grad retter deres opmærksomhed mod. En proces, som den nordamerikanske sprogforsker Illiana Reyes (2006) definerer som "en løbende og dynamisk udvikling af begreber og ekspertise til at tænke, lytte, tale, læse og skrive på to eller flere sprog" (Daugaard og Kristensen, 2012a, s. 7).

Arbejdet hviler på en socialemiotisk forståelse af skriftsprogstilegnelse, "hvor skriftsprogstilegnelsen ses som en proces, hvor børnene aktivt og kreativt skaber betydning ud fra den information, de finder i de tegnsystemer, der er tilgængelige for dem i de sociale fællesskaber, de indgår i" – herunder såvel børnehaven som hjemmet (Laursen, 2009; Daugaard og Kristensen, 2012a). Denne proces, hvor børnene sammen med pædagogerne udforsker skriften, er udviklende for børnenes sproglige opmærksomhed og giver dem en potentiel "metalingvistisk fordel, idet deres umiddelbare adgang til flere sprog og flere skriftsystemer kan gøre det nemmere for dem at se sproget udefra. I en undersøgelse af 4-5-årige børns forståelse af skrift viser Bialystik (1997) blandt andet, hvordan børn med erfaringer med flere sprog og flere skriftsystemer har lettere ved at forstå skriftens generelle symbolske funktion end tosprogede børn" (Laursen, 2009, s. 90).

At der er tale om en potentiel fordel, afspejler det faktum, at denne særlige sproglige opmærksomhed ikke udvikles af sig selv, men netop kræver, at de voksne omkring børnene har fokus på aktiviteter og samtaler om skrift på flere sprog: at de skaber *metalingvistiske mulighedsrum* (Daugaard, 2013). Vi har i projektet været meget opmærksomme på ikke at "skolificere" arbejdet med biliteracy, hensigten er ikke at starte læse- og skriveindlæring på dansk og andre sprog i børnehaven, men at bidrage til udviklingen af metalingvistisk opmærksomhed hos alle børn uanset sproglig baggrund med henblik på deres generelle sprogudvikling og den senere læse- og skrivetilegnelse på måder, der giver mening for både børnehavebørn og pædagoger. Så der tales om sprog, og der legeskriveres og legelæses på såvel dansk som andre sprog med afsæt i bl.a. nedenstående formuleringer fra temaet "Sprog" i de pædagogiske læreplaner.

- *Børn skal støttes i at udvikle deres nysgerrighed og interesse for tegn, symboler og den skriftsproglige verden, herunder bogstaver og tal.*
- *At blive støttet i at udvikle dels deres ordforråd og begreber, dels deres interesse for det skrevne sprog, eksempelvis gennem de større børns legeskrivning og de mindres "højtlesning" af kendte bøger.*

I arbejdet med biliteracy har vi bl.a. erfaret, at der opstår skrivefællesskaber og samtaler om skriftsprog på forskellige niveauer, og i denne artikel har jeg valgt at fokusere og give eksempler på nogle af disse samtaler og fællesskabers betydning, som de kommer til udtryk mellem børnene, mellem pædagoger og børn, mellem børn og forældre, mellem pædagoger og forældre og – i enkelte tilfælde – mellem forældrene indbyrdes.

Aisha og mor laver skriveunderlag

Men tilbage til indledningen og Aisha og hendes mor, for hvad skete der lige her? Jo, der skete såmænd bare det, at Aishas mor trækker på hele sit sproglige repertoire, der også indbefatter swahili, som er Aishas fars modersmål. Med sprogligt repertoire menes de komplekse sproglige, kommunikative og semiotiske ressourcer, som mennesker råder over og anvender i konkrete kommunikationssituationer" (Blommaert, 2010, s. 102). Det er ikke sikkert, at Aishas mor taler swahili, men hun ved, at det skrives med latinske bogstaver, og at det derfor er muligt for hende at skrive det i modsætning til den form for kurdisk, der er sproget i hendes familie, og som betjener sig af et helt andet skriftsystem, som hun ikke har lært. Og swahili spiller jo også en vigtig rolle i Aishas liv, når far taler swahili med hende.

Hun ved, at forskellige sprog skrives forskelligt, og når hun legeskriver udtaler hun sig om, hvilket sprog hun har skrevet på. Ikke at der er nogen synlig forskel, men Aisha ved, hun har et valg.

Aisha er "et barn af superdiversiteten" (Blommaert, 2010), der i børnehaven taler et glimrende dansk og allerede som 3-årig har mødt (mindst) fire sprog i sit hjem, hvor arabisk også er repræsenteret. Gennem pædagogernes interesse for dette vigtige aspekt af Aishas liv er de med til at styrke hendes metalingvistiske bevidsthed. Hun ved, at forskellige sprog skrives forskelligt, og når hun legeskriver udtaler hun sig om, hvilket sprog hun har skrevet på. Ikke at der er nogen synlig forskel, men Aisha ved, hun har et valg. I et interview i filmen *Biliteracy i børnehaven* (2014) giver hendes mor udtryk for, at hun er glad for børnehavens skriftsproglige fokus, som har resulteret i, at Aisha kommer hjem og spørger efter en blyant eller en kuglepen og sætter sig til at "skrive". Moderen fortæller, at hun i sådanne situationer sidder i sin

egen lille verden og leger, at hun kan skrive, og at hun derefter gerne vil læse op, hvad hun har skrevet. Aisha taler også om sprog med pædagogerne og de andre børn i børnehaven bl.a. med veninden Luma, der har arabisktalende forældre. Under frokosten i børnehaven hørte pædagogerne f.eks. pigerne diskutere, hvad suppe mon hedder på kurdisk.

Forældrenes produkter giver anledning til samtaler om skriftsprog mellem pædagoger og børn

På Krokodillestuen har der i en længere periode hængt nogle ordkort med nære og kære ord (Søderberg, 2012), som forældrene har skrevet på deres respektive sprog. Børnene er glade for kortene, men nu synes pædagogerne Christa og Bente, at der skal anden udsmykning op på væggen, og de begynder at tage dem ned. De mødes dog af højlydte protester, indtil et af børnene foreslår, at de så kan skrive deres egne kort i stedet. Den idé er pædagogerne og de andre børn med på, så pædagogerne fabrikere nye kort, som børnene skriver på.



I den markerede boks ses forældrenes (gule) ordkort, der repræsenterer forskellige skriftsprog. Andreas' far har skrevet Andreas' navn med hieroglyffer; de tre øvrige kort er skrevet på henholdsvis somali, der skrives med latinske bogstaver, og arabisk, der skrives med et andet alfabet. Kortene er altså skrevet henholdsvis oppefra og ned, fra venstre mod højre og fra højre mod venstre, hvilket kan gøres til samtaleemne med børnene, når de selv sidder og skriver ordkort: At der til forskellige sprog hører forskellig skrift og skriveretning. Under skrivningen tales der om, hvilket sprog børnene skriver på kortene, og som det (måske) kan ses, er der, ud over dansk, inspiration fra arabisk, kurdisk og swahili i børnenes legeskrivning (billede 4).

Kortene er altså skrevet henholdsvis oppefra og ned, fra venstre mod højre og fra højre mod venstre, hvilket kan gøres til samtaleemne med børnene, når de selv sidder og skriver ordkort: At der til forskellige sprog hører forskellig skrift og skriveretning.

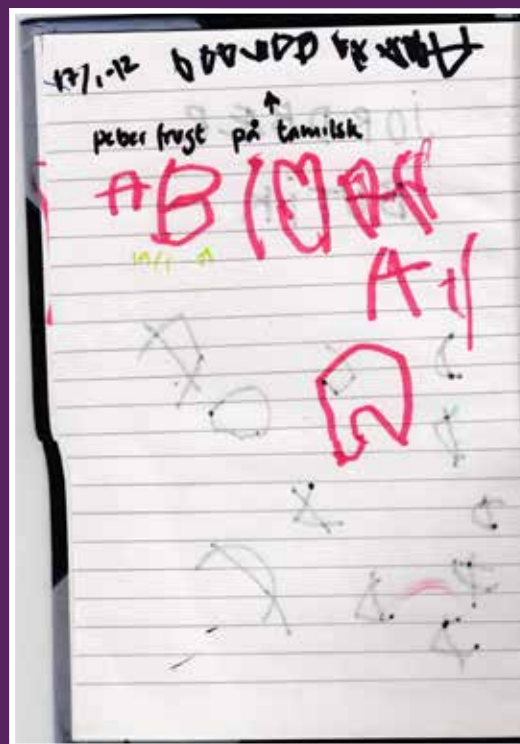
Også på Piratfiskestuen har forældrene skrevet i forskellige sammenhænge, bl.a. på nedenstående kalender, hvor dagens navn er skrevet på de sprog, der er repræsenteret på stuen. Den vendes hver dag til morgensamlingen, og det giver anledning til at tale om, hvad dagene hedder på forskellige sprog, om forskellige alfabeter (de hænger på stuen) og om skriveretning m.m.



Kalender, hvor dagens navn er skrevet på de sprog, der er repræsenteret på stuen

Skrivefællesskaber mellem børnene

Abinaya er opslugt af at skrive i sin kinabog, som er blevet uddelt i forbindelse med et samarbejde, hvor børnene skulle lave deres egen butik af en papkasse og nogle reklameblade. Efter at have klippet og klistret har børnene fået udleveret deres bøger, og de vælger selv, hvad de har lyst til at "skrive". De ældste børn vil helst skrive rigtige ord efter pædagogernes forlæg, andre tegner og legeskriver ligesom Abinaya, der nu fremviser sit resultat: Hun har skrevet peberfrugt på tamilsk! Senere på året ser vi hende sidde og øve sig på rigtige tamilske bogstaver, som hun er i gang med at lære derhjemme





Kinabøgerne har været en pædagogisk gevinst. De blev indført i starten af pilotprojektet affødt af en episode, hvor en af de voksne sad og skrev notater i sin kinabog, hvilket fik en af pigerne til at udbryde: *"Jeg vil også have min egen bog til at tegne i. Alle må se det, det kan blive så flot, alle mine venner vil lege med mig, de må se alle kapitler"*. Det blev her tydeligt for os, at kinabøgerne kan symbolisere skriftens betydning som kommunikationsmiddel, og de er blevet en selvfølgelighed på mange stuer i Dagtilbud Ellekær. Da de blev udleveret på Krokodillestuen var flere af børnene skeptiske. De kunne jo ikke skrive, sagde de, men pædagog Bente forklarede, at hun skrev på Bente-måden, og så kunne de skrive på deres måde. Det satte fart på skrivningen, og mange børn er meget glade for bøgerne, som de tager frem, når de har lyst til at skrive lidt på det ene eller det andet sprog. Og det smitter. Når først et barn går i gang, kommer flere til, og der skabes små spontane skrivefællesskaber, hvor der skrives og tales om sprog. Mange af børnene udvikler stor selvtillid som 'skrivere', hvilket bl.a. kom

til udtryk, da Christa fortalte børnene, at hun skulle til København og fortælle om, hvordan de arbejder med skrift på flere sprog i børnehaven. Straks satte Luma sig ned og producerede et arabisk alfabet (på Luma-måden!), som Christa kunne medbringe, for *"du kan jo ikke selv"*, som hun så rigtigt sagde.



Børnene skriver i Kinabøger som del af det pædagogiske arbejde.



Samtaler om skrift mellem pædagoger og forældre og mellem forældre indbyrdes

Saras familie er fra Somalia, og i dag er det hendes bedstemor, der afleverer sit barnebarn på stuen. Hun bliver straks shanghaget af pædagogen, som spørger, om hun vil skrive lidt på somali i stuens bog med fotos fra en tur på biblioteket, hvor børn og forældre var henne for at låne bøger på de forskellige sprog. Det vil hun gerne og går straks i gang med at oversætte den lille tekst til somali. Pædagogen kigger med, og der udspiller sig en samtale om det somaliske sprog, der skrives med det latinske alfabet, men bl.a. er kendetegnet ved, at mange ord skrives med dobbelt vokal. Pædagogen spørger interesseret ind til sproget, og bedstemor er tydeligt glad over at få mulighed

for at fortælle om det somaliske sprog. Da pædagogen trækker sig tilbage, tager bedstemor spontant en bog på somali og giver sig til at læse op for en lille gruppe børn, og inden hun går hjem, siger hun til pædagogen, at hun gerne vil komme og læse og skrive en anden gang, hvis der er brug for det.

Andreas og Lavan bliver afleveret på stuen af deres mødre, som af pædagogen bliver bedt om at skrive børnenes navne på henholdsvis arabisk og kurdisk. Børnene følger med i skrivningen, og Andreas' mor fortæller ham, at hun nu skriver et "a" på arabisk, og at det ikke er svært; det er egentlig bare en streg skrevet oppefra og ned, det kan han også prøve. Samtidig ser hun på den tekst, Lavans mor har skrevet på kurdisk, og konstaterer, at det ligner det arabiske, men der er også afvigelser, hvilket giver anledning til en lille snak om skrift mellem de to kvinder.

Ovenstående er bare to af mange eksempler på, hvor positivt forældre – og bedsteforældre – tager imod invitationen til at agere skrivere i børnehaven. Og den pædagogiske effekt er stor. Børnene ser, hvordan deres forældres skriftsprog bliver værdsat af pædagogerne, og de er stolte af forældrenes produkter, der kan ses overalt i institutionen. "Den har min far skrevet, han er dygtig", lød det bl.a. fra et barn, hvis far dagen før havde skrevet et ordkort på arabisk. Vi har erfaret, at denne form for forældreinvolvering styrker børnenes interesse for at læse og skrive, og forældrene kan på denne måde blive mere opmærksomme på, at de kan være med til at styrke interessen i hjemmet, som bl.a. Aishas mor gav udtryk for i det tidligere citerede interview.

Afrundende overvejelser

Gennem arbejdet med biliteracy oplever vi, at børnenes metasproglige bevidsthed udvikles gennem samtaler om sprog, og at pædagogernes interesse smitter af også på forældrene. Arbejdet med biliteracy er ikke en erstatning for de mange strukturerede aktiviteter, der foregår i institutionerne med henblik på at udvikle børnenes sprog, men et supplement, der kan gennemføres som selvstændigt tilrettelagte aktiviteter, som en del af arbejdet med børnehavens øvrige temaer, hvor man tænker biliteracy-vinklen ind, eller som nogle af de sprogudviklende samtaler, pædagoger kan føre med børnene i børnehavens mange "mellemrum".

Børnene ser, hvordan deres forældres skriftsprog bliver værdsat af pædagogerne, og de er stolte af forældrenes produkter, der kan ses overalt i institutionen.

Gennem artiklen har jeg beskrevet, hvordan børnene i idrætsbørnehaven Tumlehøjen indgår i skrivefællesskaber, der går på tværs af sprog, skrift og generationer. Erfaringerne fra disse skrivefællesskaber tager børnene med sig, når de starter i skole. W, der gik i børnehaven i projekts pilotfase i 2011, går nu i 1. klasse. Hans klasselærer fortæller: "W er en dreng, der er nysgerrig på sprog og skriftsprog. Han er god til at koncentrere sig, når han skriver, og han har overskud til at hjælpe de andre elever i klassen. For W er det naturligt at tale om bogstaver og tegn på forskellige sprog (og stille spørgsmål) i hverdagen. De andre elever i klassen har erfaringer og viden om sprog og skriftsprog, men det er W, der sætter ord på, hvad de ved".

Litteratur

Biliteracy i børnehaven (2014). DVD. Produceret af Persona film for VIA University College i samarbejde med Aarhus Kommune og med støtte fra Undervisningsministeriets udlodningsmidler. Tilrettelæggelse Mette Bahnsen og Jens Haaning, Persona Film og Kitte Søndergaard Kristensen, VIA University College. <http://www.viauc.dk/hoejskoler/psh/videncentre/sprog-laesning-og-laering/nyheder-fra-videncentret/Sider/nyheder-fra-videncentret.aspx>

Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.

Daugaard, L. M. (2013). Læseoplevelser på flere sprog. Et metalingvistisk mulighedsrum. I: Laursen, H. P. (red.), *Literacy og sproglig diversitet*. Aarhus Universitetsforlag.

Daugaard, L. M., og Kristensen, K. S. (2012a). *Biliteracy i børnehaven. At arbejde med skrift på flere sprog i dagtilbud*. Børn og Unge, Aarhus Kommune og Videncenter for Sprog, Læsning og Læring, VIA University College. Kan downloades på <http://www.swiflet.com/via/div/1/2/>

Daugaard, L. M., og Kristensen, K. S. (2012b). Elefanter med krøllede snabler? *Vera. Tidsskrift for pædagoger*. No 61.

Fast, C. (2015): *At læse og skrive i børnehaven*. Literacy og Læring. Klim.

Fast, C. (2009). *Literacy: i familie, børnehaven og skole*. Klim.

Hagtvæt, B. E. (2012). Skrivelyst og læring i børnehaven. I: Madsbjerg, S., og Friis, K. (red.), *Skrivelyst i børnehaven*. Dansk psykologisk Forlag.

Hagtvæt, B. E. (2004). *Sprogstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. København: Alinea.

Kenner, C. (2013). Becoming biliterate. I: Laursen, H. P. (red.), *Literacy og sproglig diversitet*. Aarhus Universitetsforlag.

Kenner, C. (2000). *Home pages. Literacy links for bilingual children*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

Kenner, C. (1999). Children's Understandings of Text in a multilingual nursery. *Language and Educations*. Vol. 13, No. 1.

Laursen, H. P. (red.) (2013). *Literacy og sproglig diversitet*. Aarhus Universitetsforlag.

Laursen, H. P. (red.) (2010). *Tegn på sprog. Skrift og betydning i flersprogede klasserum*. København: Forlaget UCC.

Laursen, H. P. (2009). Møder med skriftsprog – et socialemiotisk perspektiv på tidlig skriftssprogstilegnelse. I: Holm, L., og Laursen, H.P., *En bog om sprog – i daginstitutioner. Analyser af sproglig praksis*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Madsbjerg, S., og Friis, K. (red.) (2012). *Skrivelyst i børnehaven*. Dansk psykologisk Forlag.

Reyes, I. (2006). Exploring connections between emergent literacy and bilingualism. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6 (3), 267-292.

Söderbergh, R. (2012). Hvordan kan arbejdet med nære og kære ord fremme skrivelysten i børnehaven? I: Madsbjerg, S., og Friis, K. (red.), *Skrivelyst i børnehaven*. Dansk psykologisk Forlag.

DER SKAL EN AMBITIØS SPROGINDSATS TIL I DE TOSPROGEDE BØRNS FØRSTE ÅR

TOSPROGSPÆDAGOG SARAH NIELSEN OG FORHENVÆRENDE PÆDAGOGISK KONSULENT BEATA ENGELS ANDERSSON, CENTER FOR UDDANNELSE OG PÆDAGOGIK, LYNGBY-TAARBÆK KOMMUNE.

I 2011 søsatte Lyngby-Taarbæk kommune projektet "Sprog er en gave – samarbejde med tosprogede forældre til børn i dagtilbud" på baggrund af ønsker fra tosprogede forældre. Projektet havde særlig fokus på tosprogede drenge samt mødet med den tidlige skriftsprogskultur på både modersmålet og andetsproget.

Der er to gode forklaringer på, hvorfor vi ønskede at iværksætte et stort udviklingsprojekt vedrørende tosprogede børn i dagtilbud.

Projektet havde særlig fokus på tosprogede drenge samt mødet med den tidlige skriftsprogskultur på både modersmålet og andetsproget.

Lyngby-Taarbæk Kommune er præget af en internationalt sammensat befolkningsgruppe med borgere med forskellige nationaliteter, modersmål og baggrunde. I kommunen er der flere internationale virksomheder og uddannelsesinstitutioner som fx Danmarks Tekniske Universitet (DTU). De tiltrækker ansatte og studerende med udenlandsk baggrund.

Der er i kommunen sociale boligområder med et højere antal familier med anden etnisk baggrund end dansk, end det er tilfældet i kommunens villaområder. Dette afspejler sig selvsagt i børnegrupperne i dagtilbuddene og i elevsammensætningen på de lokale skoler. Derfor er fordelingen af tosprogede børn i dagtilbud meget uensartet.

Som følge heraf er viden om tosprogede børn meget forskellig fra dagtilbud til dagtilbud. Den begrænsede viden hos pædagogerne i dagtilbud med ingen eller få tosprogede børn er en udfordring, når den spirende mobilitet medfører, at tosprogede familier lige pludselig står i døren. Det er den ene forklaring.

En anden forklaring er, at kommunen har etableret et team af tosprogs pædagoger med en meget høj faglig kompetence og mange erfaringer. Dette ønskede kommunen at få større udbytte af i samarbejde med pædagogerne i de mest erfarne dagtilbud, så området kunne udvikles med henblik på at dygtiggøre ledere og pædagoger i samtlige dagtilbud.

I denne artikel vil vi fortælle om projektet "Sprog er en gave" og filmen "Sprog er en gave fra mor og far", inden da begrundes vi dog først projektet via nationale lovgivninger og evalueringer, der peger på nødvendigheden af en tidlig indsats.

Nationale lovændringer og evalueringer i forhold til tidlig indsats

Det fremgår af Dagtilbudsloven § 11¹, at kommunalbestyrelsen har ansvar for at sikre, at barnets forældre inddrages i forbindelse med sprogstimuleringen, samt at forældrene får vejledning i selv at understøtte deres barns sproglige udvikling. Forældrene har desuden pligt til at lade deres barn deltage i sprogstimuleringen i dagtilbuddet.

Der fandtes i 2011 kun ganske lidt materiale på området, der kunne støtte pædagogerne i at løse denne opgave

Vedrørende de pædagogiske læreplaner² står der i Dagtilbudsloven § 8, at dagtilbuddet skal beskrive deres mål for børnenes læring inden for en række temaer. Et af seks pædagogiske læreplantemaer handler om sproglig udvikling.

Det fremgår af ministeriets vejledning³ om temaet sproglig udvikling, at "Et varieret og korrekt sprog og evnen til at bruge det, så det passer i forskellige situationer, øger børnenes mulighed for at blive forstået. En tidlig og god stimulering af børns ordforråd og forståelse af begreber og regler, der gælder for det talte sprog, er derfor en vigtig del af dagtilbuddet."

I forhold til det tidlige møde med skriftsproget står der endvidere: "Med sproglig udvikling menes både talesprog, skriftsprog, tegnsprog, kropssprog og billedsprog".

Her fandt vi et regelgrundlag, som klart formulerede fokus på et område, som vi gerne ville være med til at udvikle i praksis. Vi fandt også belæg for, hvor vigtigt det var at arbejde med barnets samlede sproglige produktion, nemlig både tale- og skriftsprog, og at der desuden var krav om, at der skulle sættes ind over for tosprogede børn gennem pædagogisk vejledning af forældre.

I 2008 udgav Danmarks Evalueringsinstitut rapporten "Sprogstimuleringsindsatsen for tosprogede småbørn".⁴ Den viste, at det går fremad i kommunerne, fx viste evalueringen, at 48 % af de adspurgte pædagogiske konsulenter mente, at de tosprogede børns og deres forældres motivation for at deltage i sprogstimuleringsaktiviteter var bedre end fem år tidligere. 55 % af konsulenterne, som medvirkede i evalueringen, sagde, at sprogstimuleringsaktiviteterne i højere grad var organiseret som en del af det pædagogiske tilbud.

Evalueringen pegede også på, at der stadig var vigtige udfordringer at tage fat på. Fx at skabe et tillidsfuldt samarbejde med forældre til de tosprogede børn og at give de pædagogiske medarbejdere bedre faglige kvalifikationer til at håndtere opgaven.

Endelig pegede rapporten på, at faktorer som kulturel brobygning, herunder også formidling af dagtilbudets kultur, og evnen til at kunne skelne tosprogede børn med specialpædagogiske behov fra tosprogede

børn med sproglige udfordringer var afgørende for succes i sprogstimuleringsindsatsen.

Tosprogede elever har dårligere forudsætninger for at påbegynde og gennemføre en ungdomsuddannelse end elever med etsproget dansk baggrund, og tosprogede drenge med ikke-vestlig baggrund er dem i Danmark, som har de allersvageste forudsætninger herfor.

Fra projektets start var de tosprogede forældre inddraget aktivt, ved at de deltog i fokusgruppeinterviews og dialogmøder. Deres input har været vigtige for både proces og produkt.

De seneste tal fra Danmarks Statistik⁵ viser, at tosprogede drenge fra Tyrkiet og Libanon har et karaktergennemsnit i de bundne prøver på hhv. 4,3 og 4,2 ved folkeskolens afgangsprøve. Det er niveauer, som ligger hhv. 2,2 og 2,1 under gennemsnittet for drenge med dansk oprindelse.

Hvor mange elever drejer det sig egentlig om på landsbasis? Jo, de ikke-vestlige efterkommere udgjorde i 2014 7 pct. af en årgang. Det svarer til næsten 5.000 tosprogede piger og drenge pr. år. Dette tal har været støt stigende igennem de sidste 20 år.

Projektet: Sprog er en gave – samarbejde med tosprogede forældre til børn i dagtilbud

"Sprog er en gave" er et projekt, som blev gennemført fra 2011-2013 i fire dagtilbud i Lyngby-Taarbæk Kommune i samarbejde med kommunens tosprogesteam. Projektet modtog støtte fra det daværende Social- og Integrationsministerium. I projektperioden udviklede tosprogesteamet og fire dagtilbud tre mapper i samarbejde med firmaet Amondo.

Projektets overordnede mål var at styrke de tosprogede børns sproglige kompetencer med henblik på at udvikle et alderssvarende dansk ved skolestart, således at de tosprogede børn kunne få det fulde udbytte af skolens undervisning og på længere sigt gennemføre en ungdomsuddannelse.

Projektet havde fokus på at kompetenceudvikle personalet i de fire dagtilbud, og der blev afholdt seminarer, workshops, kursusforløb og en studietur til Sverige.



Fra projektets start var de tosprogede forældre inddraget aktivt, ved at de deltog i fokusgruppeinterviews og dialogmøder. Deres input har været vigtige for både proces og produkt.

Midt- og slutevalueringens konklusioner viste bl.a., at forældrene var blevet mere åbne over for at tale om og tage imod råd om deres barns sproglige udvikling, og at de dialogmøder, der var blevet afholdt for tosprogede forældre i dagtilbud, blev oplevet som en god måde at styrke samarbejdet på.

Helt konkret blev der i projektet udviklet tre mapper i form af dialog- og refleksionsmateriale. To mapper til pædagoger i dagtilbud om hhv. sprogstimulering og forældresamarbejde og en mappe, der var et inspirationskatalog til forældre om sprogstimulering i hjemmet på fem forskellige sprog.⁶

De færdige mapper bruges i dag af tosprøgsteamet i en implementeringsproces. Teamets rolle som facilitatorer i processen med at kvalitetsudvikle området understøttes af dette værktøj. Vi anvender mapperne på interne kurser i kommunen, hvor det er muligt

for den enkelte institution at få viden om, hvordan man anvender og implementerer mapperne i egen praksis. De bliver ligeledes brugt i vores vejledning af institutionerne til at belyse, hvordan man integrerer sprog i planlagte aktiviteter. Mapperne kan være med til, at pædagogen reflekterer over egen praksis og får en bevidsthed om andetsprogstilegnelsen, da "Sprog er en gave" både favner teori og praksis. Pædagogen tilegner sig en basisviden om tosprogede, som der i vejledningsforløbet kan bygges videre på i samarbejde med tosprøgstpædagogen.

Mapperne har særligt fokus på tosprogede drenge samt mødet med den tidlige skriftsprogskultur på både modersmålet og andetsproget, da Lyngby-Taarbæk Kommune er optaget af at bygge bro mellem dagtilbud, forældre og skole. Vi siger ikke "når barnet skal i skole", men "når barnet fortsætter i skole". Vi ser barnets sproglige udvikling og læring i et 0-18-års perspektiv. Sprog er et læreplanstema, der i høj grad er med til at præge børns liv: "Sproglige erfaringer er en indgangsdør til verden, en mulighed for at høste viden og erfaringer"⁷



Turen hjem fra børnehaven bruges til dialog om det, vi ser på vejen, således får barnet ord på sin omverden. Stillfoto fra filmen "Sprog er en gave fra mor og far" produceret af Filmkompagniet

"Sprog er en gave" er med til at understøtte, at der bliver arbejdet med de sproglige nuancer i dagtilbuddet. At det tosprogede barn fra en tidlig alder får knyttet begreber til den verden, som det bevæger sig i. Alle tre mapper indeholder forskellige temaer, der tager udgangspunkt i, hvordan man implementerer sprog i institutionen og i hjemmet. Ved at det tosprogede barn tidligt får sproglige erfaringer, vil

ordforrådet styrkes, og der vil være grobund for læring.

Vi anvender mappen "Sprogstimulering i hjemmet" ved vejledning af tosprogede forældre. Der er konkrete opgaver i mappen, som kan omsættes til praksis i det enkelte hjem. De sprogstimulerende aktiviteter tager udgangspunkt i genkendelige handlinger og det nære miljø omkring barnet. Alle aktiviteter er visuelt understøttet enten i form af en tegning eller fotografi. Ved at materialet også har en billedside, får vi i dialogen med forældrene et fælles tredje at tale ud fra. Aktiviteterne bliver nærværende, og forældrene kan ud fra billederne stille spørgsmål, som kan være med til, at ordforrådet styrkes i samarbejde med forældrene.

”Tilegnelsen af et nyt sprog er nemmere, da de tosprogede elever allerede har sproglige erfaringer at trække på.

Vi er opmærksomme på, at forældre er forskellige, og at vi i den enkelte samtale skal handle forskel-

ligt. Men vi skal i vejledningen kunne tilgodese den enkeltes families kompetencer med det fælles mål, at ordforrådet styrkes og nuanceres fra en tidlig alder.

Derfor kan det i samtalen være individuelt, hvilke og hvor mange sprogstimulerende aktiviteter fra forældremappen vi tager fat i. Første trin er ejerskabet til at ændre på praksis. Mapperne kan ikke stå alene, og opfølgning i form af dialogmøder og samtaler med både institutioner og forældre er en fast del af vores vejledende sprogindsats. På dialogmøder kan vi dels konkret belyse vores praksis, dels ved åbenhed og nysgerrighed sikre, at forældrene kan stille opklarende spørgsmål.

De børn, som vi møder i vores arbejde, er ofte simultant tosprogede, dvs., at de er i gang med at lære flere sprog samtidigt. Det er en ressource, som er en fordel, når de i skolen allerede fra 1. klasse stifter bekendtskab med et fremmedsprog. Tilegnelsen af et nyt sprog er nemmere, da de tosprogede elever allerede har sproglige erfaringer at trække på.

Vi er opmærksomme på det tosprogede barns sproglige kompetencer og inddrager forældrene i andetsprogstilegnelsen ved at have fokus på barnets modersmål og barnets samlede/konceptuelle ordforråd. Forældrene kan være med til at udbygge og understøtte det nuancerede ordforråd ved at give det tosprogede barn sproglige erfaringer i form af dialog og samspil på modersmålet.



Biblioteket er en verden af ord og oplevelser, som det tosprogede barn og mor endda kan tage med hjem, stillfoto fra filmen "Sprog er en gave fra mor og far" produceret af Filmkompagniet

Når forskningen samtidig peger på, at det tager mellem 5-7 år at opbygge et alderssvarende dansk skolesprog⁸, så er det afgørende at sætte ind tidligt. Altså en indsats, som bør ligge i årene, før de tosprogede børn begynder i skole.

Det vil sige, at det både er dagtilbuddets og forældrenes opgave, jævnfør kravene til både personale og forældre i dagtilbudsloven. Indsatsen bør ske i et samarbejde mellem dagtilbud og hjem. Ansvar for, at dette sker, ligger hos både ledelse og pædagoger i dagtilbuddene og hos forældrene.

Da sprog udvikles forskelligt i forskellige domæner, er det afgørende, at der bygges bro mellem dagtilbud og hjem. For tosprogede børn skal der desuden bygges bro mellem flere sprog. Det er en oplagt opgave at inddrage og aktivere forældrene i dette arbejde.

Filmene "Sprog er en gave fra mor og far"

Filmene "Sprog er en gave fra mor og far" er produceret med støtte fra Udlodningsmidlerne i Undervisningsministeriet og Københavns Kommune og er produceret af Filmkompagniet for Lyngby-Taarbæk Kommune i 2014. Filmene varer i 16 minutter og kan ses på <http://www.ltk.dk/sprog-er-en-gave>

Med filmene understøtter vi de sproglige sammenhænge i det tosprogede barns liv.

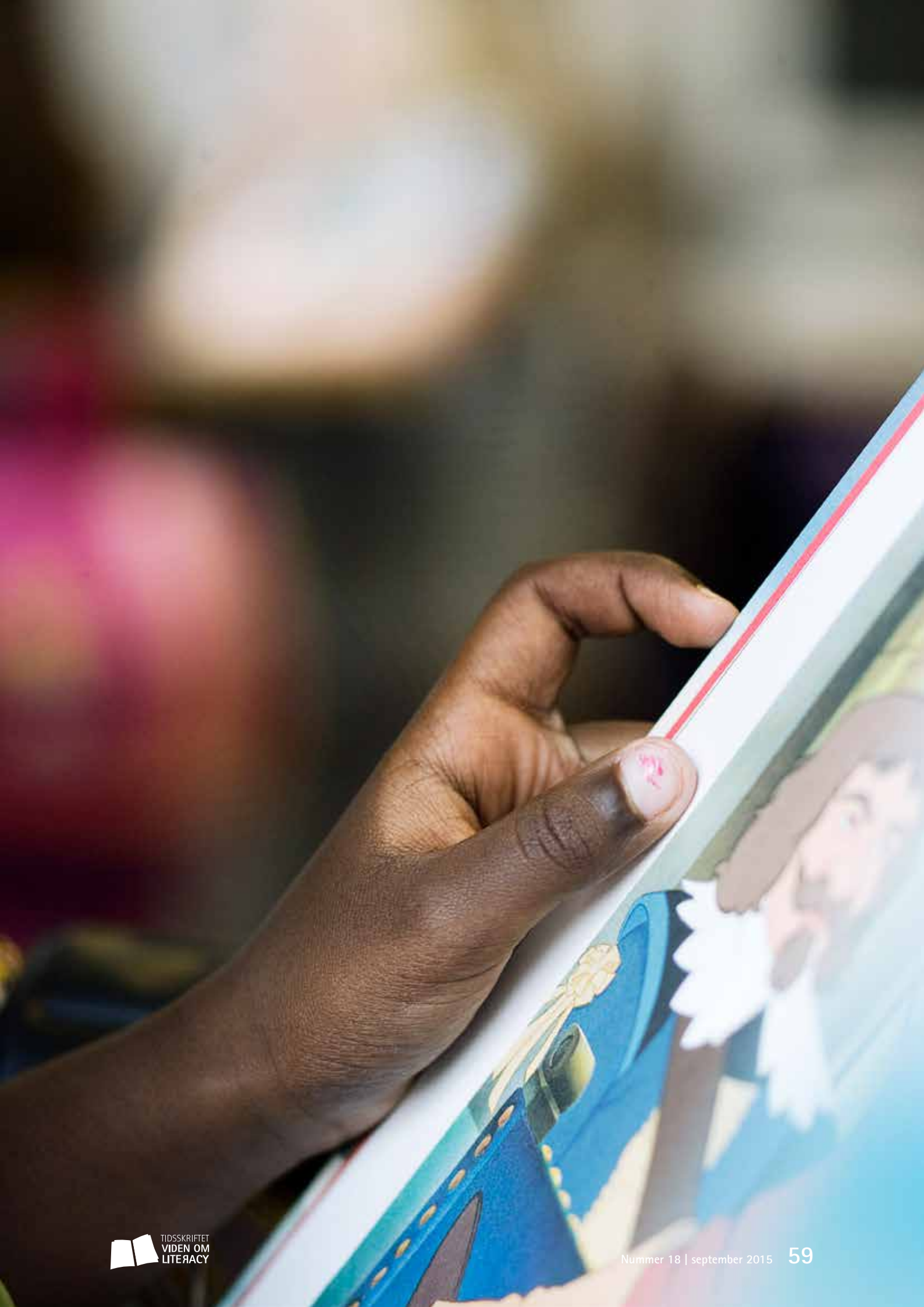
Filmene er produceret i forlængelse af projektet "Sprog er en gave" blandt andet på baggrund af ønsker fra tosprogede forældre.

I filmene er der fokus på de sproglige sammenhænge i barnets liv. Der er en sammenhæng mellem børnenes ordforråd og deres efterfølgende uddannelsesniveau. Det ordforråd, som tilegnes i de tidlige år, danner senere grundlag for, hvordan det tosprogede barn sprogligt kan følge op på og tage imod læring i skolen.

Med filmene understøtter vi de sproglige sammenhænge i det tosprogede barns liv. Det sker ved at vise, hvordan man kan arbejde med ordforråd i børnehaven, der lægger op til og er på linje med det sprog, som barnet senere hen vil møde i fagundervisningen i skolen.

I filmene inviteres vi ind i "Børnehuset Stoppestedet", som ved leg og læring understøtter de matematiske fagbegreber med aktiviteter, hvor præpositioner bliver leget og sprogligt integreret i hverdagen.

Der bliver bygget forhindringsbaner, og pædagogen fører det enkelte barn igennem forholdsordstilegnelsen, imens handlingen italesættes i dialog med barnet.



Vi ser, at børnene finder aktiviteten spændende og følger op på pædagogens anvisninger. Læring er blevet til leg, og i samarbejde med de voksne er der grobund for, at sproget vokser og styrkes.

For at fremme det tosprogede barns konceptuelle ordforråd, dvs. barnets samlede ordforråd på både modersmål og andetsprog, bliver forældrene inddraget og får til opgave at lege videre med forholdsordene hjemme på modersmålet. Samtalen i dagtilbuddet afholdes sammen med en tosprogspædagog og er visuelt understøttet af opgaveark om forholdsord fra mappen "Sprogstimulering i hjemmet", som er inspirationskataloget i "Sprog er en gave".

Filmen kommer med konkrete idéer til, hvordan man som forældre kan støtte op om andetsprogstilegnelsen. Der er ord alle vegne. For aktørerne omkring det tosprogede barn handler det om at få aktiveret sproget ved at knytte ord til de daglige handlinger. Vi anvender filmen i praksis for at gøre forældrene opmærksomme på, hvordan de kan styrke deres barns sprog. Dette sker, fra barnet bliver født. I begyndelsen vil det være i hjemmet, men snart vil det også være i dagtilbuddet, måske allerede i vuggestuen. I dagligdagen vil barnet således møde flere sprog, fra det er helt lille.

Dialogisk læsning er et anerkendt værktøj, som netop kan underbygge, at der bliver arbejdet nuanceret med sproget.

Filmen kan anvendes i forskellige fora. Den er let tilgængelig for forældre, da den kan downloades på ni forskellige sprog. For personale i dagtilbud kan den vises som et oplæg eller bruges som refleksionsmateriale på et personalemøde. Filmen viser sprogstimulerende aktiviteter og kommer med råd og vejledning til forældre, der har børn i vuggestue, børnehave og skole. Den er derfor anvendelig i både dagtilbud og skoleregion.

Filmen kan på et personalemøde være med til at etablere nysgerrighed på egen praksis. Hvordan indtænker vi sproget i vores hverdag, og får vi sat ord på den verden, som barnet bevæger sig i? Hvad kunne vi eventuelt gøre anderledes? Hvordan kan dagtilbuddet være det sproglige bindeled mellem hjem og senere hen skole?

Dialogisk læsning med tosprogede børn

Filmen giver et kort indblik i, hvordan forældre kan læse højt og være med til, at ordene bliver gentaget

i forskellige sammenhænge ved at bruge de samme bøger, som barn møder i dagtilbuddet.



Når mor taler om den samme bog med barnet, som barnet har fået fortalt i dagtilbuddet, bygges der bro mellem sprogene. Stillfoto fra filmen "Sprog er en gave fra mor og far" produceret af Filmkompagniet.

Tosprogsteamet har derfor udarbejdet en folder⁹ til personalet, som beskriver, hvordan man kan arbejde med dialogisk læsning. Dialogisk læsning er et anerkendt værktøj, som netop kan underbygge, at der bliver arbejdet nuanceret med sproget. Vi bruger folderen i vores vejledning af det enkelte dagtilbud til at sætte fokus på, hvordan det tosprogede barn tilegner sig et nyt sprog.

Der er forskel på at bruge dialogisk læsning som et pædagogisk værktøj med etsprogede og tosprogede børn. Mange af de læste ord vil for det tosprogede barn være nye, og der skal arbejdes rundt om historien med konkrete og aktiviteter, der understøtter handlingen.

Folderen kommer både med idéer til konkrete forløb og belyser teorien bag. Ved at implementere folderen giver vi pædagogerne et redskab til, hvordan de kan arbejde med de ikke så hyppigt anvendte ord.

Denne indsats vil kunne danne basis for, at det tosprogede barn i skolen kan forstå både fagtekster og litterære tekster, som det vil møde i stort omfang igennem hele grundskoleforløbet.

Når tosprogede børn fortsætter i skole

Folkeskolereformens fokus på læringsmål, hvor alle elever skal udfordres, så de bliver så dygtige, som de kan, gælder naturligvis også de tosprogede elever.

Vi ved, at en af forklaringerne på, at tosprogede elever ikke klarer sig godt nok, er, at lærere har lavere ambitioner på de tosprogede elevers vegne. Med fastsatte



læringsmål synliggøres disse for både lærere, elever og forældre.

En læringsmålstyret undervisning, hvor læringsmål opstilles i samarbejde med eleverne, må forventes at blive mere fokuseret og effektiv og sikre, at tosprogede elever også møder lærere, der har høje ambitioner på deres vegne. At lære både sprog og fag samtidigt er en stor opgave, som for mange tosprogede børn er et vilkår.

Med en tidlig indsats i dagtilbud, med bevidst valgte aktiviteter, progression i læringen og høje ambitioner på børnenes vegne kan vi være med til i samarbejde med forældrene at give de tosprogede børn gode sproglige forudsætninger.

Et godt sprog med et stort ordforråd er en betingelse for, at eleverne kan gennemføre et udbytterigt grundskoleforløb med henblik på på sigt at kunne få en ungdomsuddannelse. Det vil vi gerne hjælpe dem med helt fra start.

Noter

- 1 <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=164215>
- 2 <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=164345#Kap2>

- 3 <http://www.ldd.dk/dls/653753685520.pdf>
- 4 <http://www.eva.dk/e-magasinet-evaluering/2008/evaluering-september-2008/evaluering-af-sprogstimulering-af-tosprogede-smaaboern-flere-faglige-kvalifikationer-til-paedagogerne>
- 5 <http://www.dst.dk/da/Statistik/Publikationer/VisPub.aspx?cid=19004>
- 6 <http://www.ltk.dk/sprog-er-en-gave>
- 7 <http://www.emu.dk/modul/1%C3%A6replanstema-sprog>
- 8 Gunhild Tomter Alstad, ph.d., Høgskolen i Hedmark ved Socialministeriets konference om Børns sprog, nov. 2014
- 9 <http://www.ltk.dk/dialogisk-laesning-med-tosprogede-boern>

Litteratur

Christensen, A. L., og Løntoft, J. (2009). *Læsetilegnelse på andetsproget dansk*. Dansk lærerforenings Forlag.

Kristensen, K. S., og Møller, L. D. (2012). *Biliteracy i børnehaven. At arbejde med skrift på flere sprog i dagtilbud*. Videncenter for Sprog, Læsning og Læring, VIA University College.

Laursen, P. H. (Red.) (2013). *Literacy og Sproglig diversitet*. Aarhus Universitetsforlag.

TOSPROGETHED OG ANDETSPROGSTILEGNELSE I DEN NYE PÆDAGOG- UDDANNELSE

LENA BASSE, LEKTOR VED PÆDAGOGUDDANNELSEN OG TOVHOLDER FOR DIPLOMUDDANNELSEN I BØRNS SPROG,
PROFESSIONSHØJSKOLEN UC SJÆLLAND

Introduktion

Pædagoguddannelsen er i 2014 blevet grundlæggende reformeret og er nu tilrettelagt som en modulorganiseret uddannelse¹, hvor fag/fagområder er erstattet af kompetenceområder helt på linje med reformen af læreruddannelsen i 2013. Uddannelsen er bygget op med en fælles basis: Pædagogens grundfaglighed og efterfølgende specialisering, hvor de studerende vælger sig ud/fordeles på tre specialiseringsretninger: Dagtilbudspædagogik, Skole- og fritidspædagogik samt Special- og socialpædagogik.

I denne artikel vil jeg belyse hvilke muligheder og udfordringer, reformen medfører i forhold til at styrke pædagogstuderendes viden og kompetencer inden for tosprogs-/andetsprogsområdet² – dog afgrænset til specialiseringerne: Dagtilbudspædagogik (0–6 år) og Skole- og fritidspædagogik (6–18 år). Som baggrund for artiklen har jeg indsamlet eksempler på, hvordan man foreløbig varetager de kompetenceområder, der relaterer sig til tosprogede børn i den nye pædagoguddannelse. Uddannelsen er stadig under udvikling, og således er ikke alle moduler gennemført endnu. I skrivende stund er uddannelsen udfoldet frem til moduler på 5. semester. Denne research er på ingen måde dækkende eller nødvendigvis repræsentativ for pædagoguddannelsen generelt – men anvendes alene som afsæt for en diskussion af, hvordan den nye bekendtgørelse kan udmøntes på tosprogsområdet. Det har ikke været sigtet decideret at kortlægge tosprogsområdet på den nye pædagoguddannelse, idet dette ville kræve et anderledes og større tidsforbrug. I researchen har jeg indsamlet information fra professionshøjskolerne: UCSJ (Roskilde), UCC (Hillerød) og VIA UC (Holsterbro).

Et andet afsæt for artiklen er to gruppeinterviews med studerende på uddannelsen i Roskilde. Da uddannelsen som skrevet er ganske ny, har jeg valgt at fokusere på studerende på gl. uddannelse. De studerende er henholdsvis i gang med deres 3. praktik og deres bachelorprojekt, hvor de beskæftiger sig med tosprogede børn. Begge grupper har erfaring fra arbejde med tosprogede børn i forskellige pædagogiske kontekster (daginstitution, SFO, skole).

”De studerende oplever sig selv som mere kulturelt bevidste, inkluderende og integrationsorienterede end den praksis, de møder.

Det interessante ved interviewene har blandt andet været, at jeg gennem dialog med de studerende når frem til, at den sprogfaglige viden om tosprogethed/andetsprog synes underprioriteret i (gl.) uddannelsen; mens det kulturelle felt/integrationsproblematikker omvendt udpeges som den centrale udfordring/videns- og kompetenceudviklingsfelt, når de studerende skal vurdere, hvordan tosprogsområdet varetages i praksis. Interviewene ridser i forenklet form et billede op, hvor de studerende oplever sig selv som mere kulturelt bevidste, inkluderende og integrationsorienterede end den praksis, de møder, samtidig med at de udpeger et behov for en dybere forståelse af andet-sprogstilegnelse i både uddannelsen og i praksis. Det er dette forhold mellem en sprogfaglig tilgang og en kulturel/samfundsmæssig tilgang til området, som jeg vil forsøge at skitsere en produktiv synergi imellem. Det er dog en tilgang, som kræver, at modulerne på ny

uddannelse tilrettelægges med sigte på at samle de relevante mål inden for udvalgte moduler.

Jeg vil i artiklen først belyse de studerendes refleksioner over praksis og kompetencebehov inden for tosprogsområdet. Dernæst vil jeg skitsere, hvordan tosprogsområdet er formuleret i den nye pædagoguddannelse, og endelig vil jeg byde ind med mine faglige bud på, hvordan tosprogsområdet kan udfoldes i en integreret tilgang til børn med dansk som andetsprog.

De studerendes refleksioner over videns- og kompetencebehov på tosprogsområdet

De to grupper studerende, der deltog i gruppeinterviews, repræsenterer (tilfældigvis) henholdsvis pædagogstuderende med etnisk dansk kultur- og sprogbaggrund og pædagogstuderende med anden etnisk og sproglig baggrund. På tværs af interviewene og de studerendes forskellige baggrunde træder tre fælles fokuspunkter frem: Kulturforståelse og kommunikation, forældresamarbejde, viden om tosprogethed og andetsprogstilegnelse.

Kulturforståelse – og videre til inklusion

De to grupper studerende fremstår meget enige om, at en styrkelse af arbejdet med tosprogede børn først og fremmest skal ske gennem øget kulturforståelse og et løft af dette på uddannelsen³. De studerende formulerer uafhængigt af hinanden en kritik af pædagogisk praksis – hvor tosprogede børn efter deres udsagn ofte kategoriseres og dermed fastholdes i udsatte positioner. De studerende giver eksempler på, hvordan børns forskellige kulturbaggrund og forskellige erfaringsverdener giver anledning til manglende forståelse/konflikter både inden for børnegrupper, f.eks. i frikvarteret, og i pædagogers samarbejde med såvel børn og forældre.

De studerende betoner et behov for større tolerance, større kulturel indsigt og bedre beredskab til at håndtere kulturmøder – som modvægt til den kategorisering af børnene, som de iagttager. Kategoriseringerne gør sig gældende både i forhold til enkelte børn, til børnegrupper og til forældresamarbejdet – men også kategoriseringer imellem børnegrupper. De studerende oplever her, at de bidrager til praksis med ny viden og "nye øjne" fra uddannelsen. Men de vurderer også, at deres viden og kompetencer på området er meget individuelt betonet ud fra eksempelvis tidligere praktikerfaringer eller emnevalg på studiet, som f.eks.

at skrive opgave om tosprogede børn. De vurderer således ikke, at nyuddannede pædagoger generelt er "udlært" i kulturforståelse.

Kritisk og ledende adspurgt af mig – om kulturforståelse er et mærkat, vi sætter på mange forskellige problemstillinger i arbejdet med tosprogede børn – giver de studerende også en mere nuanceret vurdering af tosprogede børns deltagelsesmuligheder. De udpeger sociale børnefællesskaber, der ikke fungerer, som en problematik. De studerende i begge grupper inddrager her inkluderende pædagogiske tilgange og adresserer et behov for kompetenceløft i forhold til at inddrage redskaber og metoder, der styrker inklusion og flytter fokus fra mangeltænkning og -kategoriseringer til ressourcetænkning i forbindelse med børn med tosprogsbaggrund.

Forældresamarbejdet

Begge grupper af studerende påpeger, at forældresamarbejde opleves som en af de største udfordringer i arbejdet med tosprogede børn. Eller rettere: Mangel på samarbejde med forældrene. De studerende oplever, at samarbejdet ofte er konfliktfyldt, præget af sprogbarrierer, kulturforskelle og af forskellige opfattelser af opdragelse. Forskelle i social baggrund bliver ikke fremhævet af de studerende som en særlig problematik i dette samarbejde – og denne "blinde plet" understreger for mig behovet for, at vi på uddannelsen knytter andetsprogsproblematikker tydeligere sammen med også sociokulturelle faktorer. Jeg vil dog ikke forfølge denne problematik i artiklen – men i stedet fokusere på det sproglige.

Viden om andetsprogstilegnelse

Igennem interviewene slår det mig, at de studerende, når de skal udpege gode eksempler på pædagogisk praksis med tosprogede børn, nævner gode erfaringer fra praktikker med sprogaktiviteter som f.eks. rim og remser, dialogisk læsning m.m. – men ikke umiddelbart italesætter et behov for faglig opgradering af den sprogfaglige og sprogpædagogiske viden. Direkte adspurgt om de vurderer, at de selv og pædagoger generelt har tilstrækkelig viden om det at tilegne sig dansk som andetsprog, svarer de studerende imidlertid *nej!* Til begge dele. Nogle af de studerende retter herudover en kritik af det fænomen, at tosprogede børn "tages ud" til særskilte sprogaktiviteter. De studerende forholder sig her diskuterende til, om denne praksis kan karakteriseres som "at ekskludere med henblik på at inkludere". Eller om det nærmere er egentlig ekskluderende praksis.

Også i et sprogfagligt perspektiv er dette en vigtig diskussion – idet børns adgang til sprogligt udviklende samvær med både børn og voksne er afgørende for dansktilgængelsen. De studerende adresserer her meget præcist en yderligere problematik i praksis, nemlig mængden af talt dansk, som tosprogede børn møder (sproglig eksponering) kontra spørgsmålet, "om man må tale modersmål" i institutionen/skolen/børnegruppen. Spørgsmålet er for de studerende, hvordan man kan sikre en høj grad af deltagelse i dansksproglige aktiviteter og samtidig anerkende og inddrage barnets sproglige baggrund og ressourcer. De studerende har ikke umiddelbart en løsning på dette helt reelle problem – men fastholder deres fokus på anerkendelse og inklusion. Flere gange udtales det, at man burde fokusere på fællesskabet frem for på indsatser rettet til enkelte børn. De studerende udpeger derved et videns- og kompetencebehov i forhold til metoder, der integrerer en fagligt begrundet andetsprogspædagogik i institutionens hverdag.

For et fagligt løft af tosprogsområdet vil det gavne at stille spørgsmålet: Hvordan kan uddannelsen sikre en integreret tilgang? F.eks. ved at sikre progression og samtænkning mellem moduler!?

De studerende tilkendegiver flere gange, at de savner en samlet bevidsthed omkring arbejdet med tosprogede børn. De har haft noget om kulturforståelse, de har lært om modersmålets betydning for andetsprog, de kender til inkluderende redskaber, og de har måske først og fremmest reflekteret over deres praksis og joberfaringer med tosprogede børn. Men de oplever ikke, at der i hverken i uddannelsen eller i pædagogisk praksis opstår sammenhæng og helhedstænkning omkring tosprogede børn. De oplever dårlig kommunikation og manglende samarbejde med forældre som et af hovedproblemerne – men formulerer også, at de selv og pædagogerne i deres praksisbaggrund mangler viden om andetsprogstilegnelse.

Tosprogsområdet i den nye pædagoguddannelse

Grundfagligheden

På grundfagligheden (1. semester til midt i 3. semester) møder alle pædagogstuderende tre kompetenceområder:

- Pædagogiske miljøer og aktiviteter
- Profession og samfund samt
- Udviklings- og læringsrum (sidstnævnte er kompetencemål for 2. praktik og udelades her i artiklen⁴).

Grundfagligheden tilrettelægges dog forskelligt på de forskellige UC'er, og der er ikke givet en bestemt organisering af modulerne, idet videns- og færdighedsmål kan sammensættes på kryds og tværs⁵. Men fælles bekendtgørelsesstof er, at der på grundfagligheden indgår nedenstående to kompetenceområder og vidensmål, som kan relateres til tosprogede børn:

Vidensmål inden for kompetenceområde: Pædagogiske miljøer og aktiviteter

Udvikling af sprog og kommunikation, herunder ved brug af IT,

Hvordan forskellige individuelle, sociale og kulturelle faktorer kan påvirke udvikling og læring,

Socialiserings- og interaktionsprocesser samt inkluderende pædagogisk praksis,

Vidensmål inden for kompetenceområde: Profession og samfund

Risikofaktorer og signaler på mistro hos børn, unge og voksne,

Der er, som det fremgår ovenfor, ikke specifikke mål omkring tosprogethed på grundfagligheden – men fra researchen på de tre UC'er tegner der sig et billede af, at tosprogede børn anskues i en mere kulturel/social vinkel jf. også vidensmålene ovenfor. De studerende på UCSJ præsenteres eksempelvis for etnisk minoritet som en risikofaktor, ligesom Charlotte Palludans forskning⁶ omkring sprogtoner i daginstitutioner indtages mhp. refleksion over, hvordan uhensigtsmæssige interaktionsprocesser påvirker tosprogede børns læring i daginstitutioner negativt. Vidensmålene retter dermed måske utilsigtet et fokus på tosprogede børns udsathed – altså en problematiserende tilgang alene?

Samtidig peger min lille research på, at de ovenstående vidensmål træffer de studerende i ret fragmentariske nedslag. Uddannelsens modulopbygning udgør givetvis en udfordring i forhold til at etablere en integreret tilgang mellem sproglige, sociale og kulturelle vinkler på tosprogede børns opvækst og læring. Man kan hævde, at det er op til den studerende at søge sammenhæng – hvilket også ligger implicit i uddannelsestænkningen. Men for et fagligt løft af tosprogsområdet vil det gavne at stille spørgsmålet: Hvordan kan uddannelsen sikre



en integreret tilgang? F.eks. ved at sikre progression og samtænkning mellem moduler!?

En mulig samtænkning af sprogtilegnelse og kulturtilgangen på grundfagligheden

Palludans førnævnte etnografiske observationsforskning viser, at tosprogede børn – sandsynligvis i den bedste mening – mødes af flere kontrollerende spørgsmål end børn, der er etsprogede, generelt. *Undervisningstonen* forbinder sig med sprogbrug, som ikke åbner op for udvidede dialoger og betyder, at de tosprogede børn får mindre *udvekslingstone* – og dermed sprogbrug og sprogstøtte, der udvikler deres sprog. Ved at inddrage Palludans forskning på grundfagligheden får man en sprogligfaglig vinkel forærende – nemlig sprogbrug: Altså måden vi bruger sproget på. Det er i den forbindelse meget nærliggende at knytte an til nyere forskning omkring børns sprogtilegnelse, som viser, at voksnes brug af understøttende sprogstrategier er afgørende for børns

sprogtilegnelse. Sprogpackens forskningsbaserede sprogprogram udpeger således 10 evidensbaserede understøttende sprogstrategier. Som eksempler kan nævnes: *Brug åbne spørgsmål, følg barnets interesse, fortolk og udvid*?. Pointen er i denne forbindelse, at grundfaglighedens vidensmål omkring børns sprogtilegnelse generelt er yderst relevant at koble sammen med emner om tosprogede børn. Børn, der lærer dansk som andetsprog, har brug for sprogligt tilpassede, understøttende og dialogiske samtaler med voksne – og masser af dem. Denne basisindsigt burde grundlægges solidt på grundfagligheden – uanset modulforskelle på uddannelsesstederne. Herved kan en ressourcebetonet og inkluderende tilgang til sprogtilegnelse stilles i et komplekst, refleksivt forhold til risikofaktorer, minoritetsproblematikker m.m.

Specialiseringsdelen

Cirka halvvejs i 3. semester vælger de studerende deres specialisering. På disse specialiseringer møder de studerende dels nye videns- og færdighedsmål –



men også i vidt omfang en uddybning af videns- og færdighedsmål fra grundfagligheden.

Pædagoger indgår som bekendt i undervisning i skolen, og det vil derfor være yderst relevant at rette fokus på, hvordan børn med dansk som andetsprog støttes i deres dansktilegnelse, men også i deres faglige læring.

På dagtilbudsspecialiseringen bliver tosprogethed et eksplicit, men ikke selvstændigt vidensmål, idet det er formuleret i sammenhæng med etnicitet og kulturforståelse. Her ses altså en samtænkning mellem det kulturelle og det sproglige i bekendtgørelsen. Som vidensmålene er sat op nedenfor, ser man, at det kan skabe en vis fordybelse omkring tosprogede børn, hvis uddannelserne bevidst samler de oplistede vidensmål inden for samme

modul og dermed prioriterer at samtænke sproglige, kulturelle og sociale vinkler på tosprogethed.

DAGTILBUDSSPECIALISERING

Vidensmål inden for kompetenceområdet:

Barndom, kultur og læring

eticitet, tosprogethed og kulturforståelse

børns sproglige udvikling og om sprogstimulering, herunder skriftsprogets betydning

børns forskellige opvækstvilkår og livsbetingelser

DAGTILBUDSSPECIALISERING

Vidensmål inden for kompetenceområdet:

Profession og organisation

børn i udsatte positioner, social- og specialpædagogiske indsatser og inkluderende praksis

(forældresamarbejde og inddragelse af forældre i forhold til børns udvikling)⁸



På skole-fritidsspecialiseringen ser man, som vist i skemaet nedenfor, at de mest relevante vidensmål er samlet under ét kompetenceområde: Identitet og fællesskab. Dette kan støtte den tænkning, jeg plæderer for, nemlig at koncentrere tosprogemnet mest muligt. I målene for skole-fritidspædagogik er sociale faktorer og udsathed ikke specifikt formulerede elementer, men den sociale vinkel på tosprogede børn kan tænkes varetaget gennem målet omkring social mobilitet, som vel forudsætter viden om børns forskellige sociale baggrunde.

SKOLE-FRITIDSSPECIALISERING
Vidensmål inden for Kompetenceområde: Barndom, ungdom, didaktik og dannelse
Ingen mål, der specifikt retter sig til tosprogede børn

SKOLE-FRITIDSSPECIALISERING
Vidensmål inden for kompetenceområdet : Identitet og fællesskab
etnicitet, kulturforståelse, kulturelle fællesskaber, tosprogethed og integrationsprocesser,
sprog, sproglige udtryksformer og sprogtilegnelse,
forældresamarbejde og inddragelse af forældre i forhold til børn og unges udvikling,
social mobilitet samt social- og specialpædagogiske metoder i en pædagogisk sammenhæng

Det, man kunne savne/medtænke under bekendtgørelsens vidensmål for skole- og fritidsspecialiseringen, er en specifik belysning af begreber som: dansk som andetsprog og literacy. Pædagoger indgår som bekendt i undervisning i skolen, og det vil derfor være yderst relevant at rette fokus på, hvordan børn med dansk som andetsprog støttes i deres dansktilegnelse, men også i deres faglige læring. Dette perspektiv har de studerende i interviewet også øje for, og jeg vil derfor uddybe dette senere i artiklen.

En casebaseret tilgang til tosprogsområdet i pædagoguddannelsen.

De studerende peger løbende gennem interviewene på behovet for større fordybelse og fokusering på tosprogemnet. For eksempel via en casebaseret undervisning om tosprogede børn, hvor kulturforståelse kunne være selvstændig vinkel på en mere helhedsorienteret og fordybet tilgang.

Med en casebaseret undervisning vil uddannelsen kunne styrke en mere integreret andetsprogs-pædagogik, hvor sproglige, kulturelle og sociale fagvinkler indgår. I modellen nedenfor har jeg samlet relevante fagområder og begreber – som kunne danne udgangspunkt for en helhedsorienteret undervisning på området:



Relevante fagområder og begreber samlet i en model, som kan danne udgangspunkt for en helhedsorienteret undervisning på området. Model udviklet af Lena Basse

Optimalt set kunne modellen udfoldes i et enkelt modul og dermed styrke de studerendes fordybelse og refleksion. Alternativt kunne uddannelsesstederne arbejde for en sammenhæng mellem og progression i udvalgte moduler og praktikker, hvor de forskellige vinkler belyses over tid. Udfordringen er at få skabt overblik og samarbejde omkring de forskellige vidensmål, der relaterer sig til tosprogsområdet. Nedenstående begrebsområder kunne tænkes at danne grundlag for opbygning af cases, hvor studerendes praksisobservationer og indsamlede data og pædagogiske erfaringer kunne indgå.

Begrebsindkredsning og litteraturanbefalinger

En ny bekendtgørelse medfører også et behov for nye fagudgivelser, og således er der heldigvis også udkommet en lang række nye titler til pædagoguddannelsen. Desværre er tosprogsområdet sparsomt belyst i de bøger, jeg har gennemset, i forhold til den nye pædagoguddannelse. Jeg vil her henvise til nogle af de nye og gamle titler, jeg finder relevante/oplagte for en casebaseret tilgang til tosprogsområdet.

FAGBEGREBER	HENVISNINGER – nyeste først
Andetsprogstilegnelse og fagbegreber som intersprog, transfer tilegnelsesstrategier.	Thomsen, P (2015): Børns sprogudvikling, sprogvanskeligheder og betydningen af sproglige praksisformer i dagtilbud. Krogh, T.K. (2010): Dansk som andetsprog, in Månsson m.fl.: <i>Håndbog for Sprogvejledere</i> . Dansk Psykologisk Forlag. Holm, L. og Laursen, H.P. (2010): <i>Dansk som andetsprog</i> . Dansk Lærereforeningen.
Sprogvurdering og opmærksomhed omkring sproglige vanskeligheder hos tosprogede børn	Egebjerg, E. (red)(2010): <i>Minoritetssprogede med særlige behov</i> . Dafolo. <i>Vis hvad du kan</i> . Sprogvurderingsmateriale fra Undervisningsministeriet. http://pub.uvm.dk/2007/sprogscreening/ Larsen, M.A. og Breinholt, A.: Tosprogethed som referenceramme for sprogvurdering, in Holm, L. og Laursen H.P. (red.) (2009): <i>En bog om sprog</i> . DPU.
Sprogpædagogik (tosprogede)	Sandvik m.fl. (2011): <i>Jeg vil lære dansk før skolestart. Sprogudvikling i den flerkulturelle børnehaven</i> . Dafolo. Hoel m.fl. (2012): <i>Læsefrø. Sprogstimulering gennem læseaktiviteter i daginstitutioner</i> . Dansk Psykologisk Forlag. Holm, L. og Laursen H.P. (red.) (2009): <i>En bog om sprog</i> . DPU.
Dansk som andetsprog	Ministeriet for børn og undervisning (2013): Dansk som andetsprog i fagene, Inspirationskrift. EVA og SFI (2012): Indsatser for tosprogede elever: Kortlægning og analyse. Se: https://www.eva.dk/nyheder/udgivelser/2012/indsatser-for-tosprogede-elever-kortlaegning-og-analyse
Literacy	Christensen, K.S. (2013): Biliteracy i børnehaven. Madsbjerg S. og Friis K. (red.) (2012): <i>Skrivelyst i børnehaven</i> . Dansk Psykologisk Forlag. http://www.statsbiblioteket.dk/forbiblioteker/sbci/videncenter/sprogstimulering/les-med-dit-barn Løntoft, J. og Christiansen, A. (2009): <i>Læsetilegnelse på andetsproget dansk</i> . Dansk Lærereforeningen.
Kulturforståelse og kulturmøde	Iben Jensen (2013): <i>Grundbog i kulturforståelse</i> . Samfundslitteratur. Andersen G.F. (2011): Kulturmøder i pædagogisk praksis, in Sørensen, M. (red.): <i>Dansk, kultur og kommunikation</i> , Akademisk Forlag.
Sprog, identitet og minoritet	Tireli, Ü (2015): Minoritetsdanske børn i dagtilbud., in Ceccin, D. (red.): <i>Barndomspædagogik</i> . Akademisk Forlag. Mikkelsen, P. (red.) (2010): <i>Pædagogisk arbejde med tosprogede børn</i> . Dafolo.
Inklusion og integration	Schousboe, I. (2015): Integration – en del af hverdagslivet, in Cecchin, D.: <i>Barndomspædagogik</i> . Akademisk Forlag.
Forældresamarbejde	Ringsmose, M. (2014): Kollegial feedback og forældresamarbejde, in Kastrup, A.J. (red.): <i>Morgendagens pædagoger</i> . Akademisk Forlag. <i>Sprog er gave</i> . Inspirationsmateriale til samarbejde med forældre til tosprogede børn. SE: http://www.integrationsviden.dk/skole-uddannelse/for-skole-indsats/sprog-er-en-gave.-sprogstimulering-i-hjemmet/#.VZY18ka8p2A

Pædagoguddannelsen bør rette opmærksomhed på dansk som andetsprog i daginstitution og skole

Andetsprogsforskningen viser, at børn, der vokser op med to godt understøttede sprog, udvikler en stærkere sproglig bevidsthed – f.eks. fordi børnene søger ligheder og forskelle mellem sprogene. De sammenligner og kobler altså sprogene sammen (metakognition) – og det er netop en af de *strategier*, der styrker sprogtilegnelsen, og som kan understøttes pædagogisk. Et begrebssæt, der derfor som minimum bør inddrages i undervisningen på specialiseringsdelen, er: *Intersprog, interferens og kodeskift samt tilegnelsesstrategier på andetsprog*. Pia Thomsen taler i den forbindelse om sprog mødet (Thomsen, 2015). Hos det enkelte barn mødes to eller flere sprog – og i det møde opstår der både sammenblandinger (interferens, dvs. fejl) og sproglig bevidsthed. Den sprogpedagogiske pointe er at arbejde med barnets tosprogethed som en ressource – et sprog møde. Et citat fra Pia Thomsen indrammer meget godt, hvorfor denne tilgang er vigtig:

Tosprogethed kræver gode kognitive funktioner, og hel digvis tyder meget på, at tosprogethed i motiverende kontekster understøtter barnets kognitive udvikling, for eksempel metasproglig opmærksomhed, arbejds hukommelse og eksekutive funktioner (Thomsen, 2015, min fremhævelse).

Børn, der indgår i sprogligt understøttende miljøer, vil således have fordel af deres tosprogethed – men det kræver netop en ressourceorienteret, motiverende tilgang.

På trods af ovenstående citat, der peger på tosprogethed som en ressource, så vedbliver resultater fra PISA-undersøgelserne at vise, at børn med anden etnisk og sproglig baggrund klarer sig relativt dårligere i folkeskolen – dette ses senest i PISA Etnisk fra 2013. De dårlige resultater gælder for læsekompetencer, men også for de faglige resultater i f.eks. matematik og naturfag⁹.

Det er evident, at barnets sociale baggrund slår igennem på disse resultater og i øvrigt også på barnets sprogvurderinger i både daginstitutions- og skolealder (Højén og Bleses, 2012). Etniske minoritetsbørns udsatte sociale position kan derfor ikke ignoreres i forhold til dansktilegnelsen, deltagelse og læring generelt. Imidlertid kan denne indsigt synes at slå ud i en lavere forventningshorisont til tosprogede børn, som er aldeles kontraproduktiv, og som risikere at svække det sproglige input fra pædagoger.

Tosprogede børn og børn med et be- grebsmæssigt smalt sprog har brug for at få understøttet deres dansk- sproglige begreber og læring med konkrete tilgange og med støtte til ordtilegnelsesstrategier.

Det kan her være bevidstgørende at fokusere på, at børnene også ofte befinder sig i *sprogligt udsatte positioner* – dvs. ikke møder de sproglige input og udfordringer eller den sproglige understøttelse, der skal til for at udvikle et godt og nuanceret skolesprog og begrebssystem. Børnene kan risikere af forskellige grunde at være begrænsede i "*såvel mængden af sprogligt input som de funktioner, barnet oplever, at sproget anvendes til*" (Thomsen, 2015, s. 14). Thomsen peger her på nødvendigheden af en andetsprogs- pædagogik, der rækker ud over en instrumentel og dagligdags sprogbrug som f.eks. "vi skal spise", "kan du give mig", "hvor er aben" (f.eks. i billedbogen eller vendespillet). Der er derimod brug for mere kognitivt udviklende samtaler (Basse, 2013) med såkaldt elaboreret sprogkode, altså sprog der benytter forklaringer, uddybninger, sammenfatninger osv. Sproget skal desuden anvendes i mange forskellige kontekster til forskellige funktioner for at blive godt og varieret.

Hovedet på sømmet – Dansk som andetsprog i daginstitution og i skole

Hovedet på sømmet er en dansk vending, som netop ikke giver spor mening, hvis ikke man har lært den i en relevant kontekst eller fået forklaret det metaforiske betydningsindhold. Vendingen er dermed eksempel på at det at lære dansk som andetsprog er en kompleks affære, hvor sproglig, social og kulturel interaktion spiller sammen – men også at sprog har forskellige dimensioner og lag, og at sproglig kompleksitet kræver sproglige basiskompetencer som f.eks. ordforståelse.

I debatindlæg i Folkeskolen rammer matematiklærer Peter Müller netop hovedet på sømmet, idet han påpeger, at han ved at gå meget konkret til værks i matematikundervisningen styrker børnenes matematikforståelse¹⁰. Eksempelvis nævnes det at arbejde med træfigurer og ord som firkant og trekant før man går videre til arbejdet med en given matematisk opgave om geometriske figurer. Peter Müller mener, at man med fokuseringen på andetsprog i fagene har overvurderet betydningen af sprog i undervisningen. Men han overser, at den netop skitserede konkrete tilgang til



matematikken er en helt fundamental og vigtig vej til sprogtilegnelse. Hans meget konkrete tilgang rammer ret præcist i forhold til at støtte andetsprogstilegnelse – idet vi ved, at en *nuanceret begrebsdannelse* på dansk netop er de tosprogede elevers udfordring.

Tosprogede børn og børn med et begrebsmæssigt smalt sprog har brug for at få understøttet deres dansksproglige begreber og læring med konkrete tilgange og med støtte til ordtilignelsesstrategier. Det kan være strategier som at undre sig over ordet, at knytte ordet til noget man ved, at stille spørgsmål osv. Strategier, der kan aflures gennem samtaler med mere kompetente samtalepartnere eller gennem instruktive tilgange i undervisningen – tilgange, der i øvrigt på mange måder kan samtænkes med *synlig læring*, som netop sigter på at synliggøre og forklare læringsindholdet (Hattie, 2014). Ydermere er det sproglige strategier, som er grundlæggende for udvikling af læsestrategier og læsekompetence.

I faglitteraturen om dansk som andetsprog er der rig inspiration til og indsigt i, hvordan dansktilegnelse styrkes hos tosprogede, og derfor vil jeg foreslå, at denne vinkel inddrages på pædagoguddannelsen. Det gælder både for Dagtilbudsspecialiseringen og for Skole og Fritidsspecialiseringen, som jo skal klæde pædagoger på til både understøttende undervisning og lektiecafé. I de studerendes praksisrefleksioner fra interviewene bliver denne skolepædagogvinkel eksplicit trukket frem som et opmærksomhedspunkt. En studerende udtrykker det således: "han har jo brug for at få forklaret opgaverne" om en tosproget drengs udfordringer i skolen. De studerende demonstrerer i samtalen en klar bevidsthed om, at barnets særlige behov netop kan være sprogligt og handle om ordforklaringer, eksempler eller bare "at sige tingene på en anden måde", som de studerende udtrykker det. En viden om andetsprogstilegnelse vil her givetvis være en god løftestang for pædagogens arbejde. To-

sprogskolen har i relation til dette udgivet tre pjecer om indsatser på tosprogsområdet.

I relation til lektiecaféerne udtrykker de studerende i interviews, at de netop her har muligheder for at støtte de tosprogede elevers forståelse og arbejde med opgaver. Men de udpeger samtidig en anden problematik, nemlig at de registrerer, at få tosprogede børn benytter sig af lektiecaféerne. Udvikling af gode og motiverende lektiecafémiljøer kan derfor også indtænkes i en casetilgang til tosprogsområdet.

Forslag til tværprofessionelt valgfagsmodul om andetsprogpædagogik

En potentiel videreudvikling af tosprogsområdet og andetsprogpædagogikken kunne foregå i regi af det tværprofessionelle element, som indgår i pædagoguddannelsens specialiseringsdel, og som muliggør en samtænkning med f.eks. læreruddannelsen. Faktisk kunne casemodellen ovenfor anvendes som skabelon for et sådant modul, hvilket tillige kunne bidrage til en fokusering på brobygning mellem skole, hjem og daginstitution og tillige samarbejdet mellem lærere og pædagoger i skolen. Et sådant modul ville kunne belyse en lang række spørgsmål, som går på tværs af pædagoguddannelsen og læreruddannelsen: Hvordan støtter man børns andetsprogstilegnelse? Hvordan kan lærere og pædagoger samarbejde om børns sprog og læring? Hvordan kan forældre inddrages i skolens og institutionens arbejde med tosprogede børn? Hvordan arbejder vi inkluderende med børn i socialt og sprogligt udsatte positioner? Hvad er integration, og hvordan kan interkulturel pædagogik styrke trivsel og læring. Hvad er literacy og biliteracy, og hvordan styrker vi tosprogede børn i det? Det er spørgsmål, som sandsynligvis vil kunne skabe gode synergieffekter ved at blive indtænkt i en tværprofessionel forståelse.

Noter

- 1 Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog, marts 2014. SE: <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=162068&exp=1>
- 2 Jeg benytter primært begrebet tosproget og tosprogethed i artiklen, idet det er den anvendte betegnelse i Bekendtgørelsen for pædagoguddannelsen. Jeg vil undlade en diskussion af begrebet, men vil tillige anvende begrebet andetsprogstilegnelse i artiklen – med henblik på at tydeliggøre, at

en del af de børn, artiklen fokuserer på, netop er i gang med at tilegne sig dansk – som andetsprog.

- 3 Det skal bemærkes at kulturforståelse ikke er et nyt element på pædagoguddannelsen, men også indgik i 2007-uddannelsen både i faget Pædagogik og i faget Dansk, kultur og kommunikation.
- 4 I praktiken indgår ikke specifikke målformuleringer for tosprogsområdet, og dette kompetenceområde er derfor udeladt mhp. overskuelighed, omend både inklusion og forældresamarbejde indgår mere overordnet i 2. praktik for begge de belyste specialiseringer.
- 5 De nedenstående skemaer kan give indtryk af en bestemt modulorganisering, men dette er altså ikke et reelt billede. Skemaerne opridser alene hvilke vidensmål, der kan relateres til tosprogsområdet.
- 6 Charlotte Palludans forskning har med begreberne undervisningstone og udvekslingstone haft stærk gennemslagskraft på pædagoguddannelsen. For en introduktion kan henvises til Palludans artikel (2012): *Utilsigtet forskelsbehandling af etniske minoritetsbørn*.
- 7 http://www.sdu.dk/om_sdu/institutter_centre/c_boernesprog/forskningsprojekter/afsluttede+projekter/sprogpakken. Sprogpakken var et landsdækkende efteruddannelsesprogram for pædagoger i 2011 med hovedfokus på understøttende sprogstrategier og dialogisk læsning.
- 8 Jeg har valgt at medtage forældresamarbejde som et vidensmål, der er relevant for tosprogsområdet. Det er imidlertid et aspekt, jeg har fravalgt i denne artikel, og som må belyses i anden sammenhæng.
- 9 Pisa Etnisk, 2013. Se: http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Forskning/Internationale_undersogelser/PISA/pisa_etnisk_2012.pdf
- 10 Artikel i Folkeskolen 16. april 2014: *Lærer: Sproget bør komme i anden række i matematik*.

Litteratur

Andersen, G. F. (2011). Kulturmøder i pædagogisk praksis. I: Sørensen, M. (red.), *Dansk, Kultur og kommunikation*. Akademisk Forlag.

Basse, L. (2013): Samtalen i sprogpædagogikken. I: Ritchie, T., *Metoder i pædagogers praksis*. Billesø og Baltzer.

Bekendtgørelsen om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog. BEK nr. 211. 06.03.2014 <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=162068&exp=1>

- Christensen, K. S. (2013). Bilingualitet i børnehaven. (2012).
- Egebjerg, E. (red.) (2010). *Minoritetssprogede med særlige behov*. Dafolo.
- EVA og SFI (2012). *Indsatser for tosprogede elever: Kortlægning og analyse*.
- Se: <https://eva.dk/nyheder/udgivelser/2012/indsatser-for-tosprogede-elever-kortlaegning-og-analyse>
- Holm, L., og Laursen, H. P. (2010). *Dansk som andet-sprog*. Dansk Lærereforening.
- Højen, A., og Bleses, D. (2012): *Hvilke tosprogede har problemer med dansk? – En foreløbig rapport om sprogbedømmelse af tosprogede*. E-print: http://static.sdu.dk/mediafiles//B/6/5/%7BB65A05C9-F949-4E28-A87C-FBC96C8E6000%7DE-print_14_2012.pdf
- Hattie, J. m.fl. (2014): *Synlig læring og læringens anatomi*. Dafolo.
- Hoel m.fl. (2012). *Læsefrø. Sprogstimulering gennem læseaktivitet i daginstitutioner*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Holm, L., og Laursen, H. P. (red.) (2009). *En bog om sprog*. DPU.
- Jensen, I. (2013). *Grundbog i kulturforståelse*. Samfundslitteratur.
- Krogh, T. K. (2010). Dansk som andetsprog. I: Månsson m.fl., *Håndbog for sprogvejledere*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Larsen, M. A., og Breinholdt, A. (2009). Tosprogethed som referenceramme for sprogbedømmelse. I: Laursen, H. P. (red.), *En bog om sprog*. DPU.
- Løntoft, L., og Christiansen, A. (2009). *Læsetilægnelse på andetsproget dansk*. Dansk Lærereforening.
- Madsbjerg, A., og Friis, K. (red.) (2012). *Skrivelyst i børnehaven*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Mikkelsen, P. (red.) (2010). *Pædagogisk arbejde med tosprogede børn*. Dafolo.
- Ministeriet for børn og undervisning (2013). Dansk som andetsprog i fagene. Inspirationsmateriale.
- Müller, P. (2014). Sproget bør komme i anden række i matematik. *Folkeskolen* 16. april 2014.
- Palludan, C. (2012): Utilsigtet forskelsbehandling af etniske minoritetsbørn. I: Wrang, J. (red.), *Forskning i pædagogisk praksis*. Akademisk Forlag.
- PISA Etnisk (2013): http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Forskning/Internationale_undersogelser/PISA/pisa_etnisk_2012.pdf
- Sprogpakken.dk*
- Ringsmose, M. (2014). Kollegial feedback og forældresamarbejde. I: Kastrup, A. J. (red.), *Morgendagens pædagoger*. Akademisk Forlag.
- Sandvik m.fl. (2011). *Jeg vil lære dansk før skolestart. Sprogudvikling i den flerkulturelle børnehave*. Dafolo.
- Schousboe, T. (2015). Integration – en del af hverdagslivet. I: Cecchin, D. (red.), *Barndomspædagogik*. Akademisk Forlag.
- Tirell, Ü. (2015). Minoritetsdanske børn i dagtilbud. I: Cecchin, D. (red.), *Barndomspædagogik*. Akademisk Forlag.
- Thomsen, P. (2015). Børns sprogudvikling, sprogvan-skeligheder og betydningen af sproglige praksisformer i dagtilbud. I: Cecchin, D. (red.), *Barndomspædagogik*. Akademisk Forlag.
- Sprogbedømmelsesmateriale fra Undervisningsministeriet. <http://pub.uvm.dk/2007/sprogscreening>
- Tosprogestaskforcen/Læringskonsulenternes hjemmeside: <http://www.uvm.dk/Laeringskonsulenterne/Vores-vejledningsomraader/>
- <http://www.statsbiblioteket.dk/forbiblioteker/sbci/videncenter/sprogstimulering/les-med-dit-barn>
- Sprog er en gave. Inspirationsmateriale til samarbejde med forældre til tosprogede børn. Se: <http://www.integrationsviden.dk/skole-uddannelse/for-skole-indsats/sprog-er-en-gave.-sprogstimulering-i-hjemmet/#.Vd2uUvmsW1c>

SPROGLIGT UDFORDREDE SKOLESTARTERE – FORSØGSPROJEKT MED UDVIDET DIALOGISK LÆSNING

MARIANNE AAEN THORSEN, LÆSEKONSULENT, FREDENSBORG KOMMUNE

Et forsøgsprojekt i fem børnehaveklasser i Fredensborg Kommune viser, at "Udvidet dialogisk læsning" tilsyneladende kan være en effektiv metode til at styrke de sproglige forudsætninger for tilegnelse af skriftsprog hos sprogligt svage skolestartere. Allerede efter et forløb på 24 timer kan der registreres en markant effekt på forskellige sproglige kompetencer hos disse børn. Det er særdeles glædeligt, men samtidig meget tankevækkende. For hvis disse børn havde deltaget i sprogudviklende indsatser langt tidligere i deres liv, kunne det sandsynligvis have givet dem langt bedre sproglige forudsætninger for et vellykket møde med skolens udfordringer.

Hver femte skolestarter har svage sproglige kompetencer

I Fredensborg Kommune arbejdes der med en samlet sproglig strategi på børneområdet, hvormed der sikres en rød tråd fra barnets start i dagtilbud til dets udgang af 9. klasse.

Som led i denne strategi skal både dagtilbud og børnehaveklasser nu anvende det sprogvurderingsmateriale¹, som er udviklet af Center for Børnesprog ved Syddansk Universitet, og som Socialstyrelsen nu har ansvar for. Ved at anvende det samme sprogvurderingsmateriale fra barnet er tre til seks år gammelt, er det muligt at følge barnets udvikling af fire sproglige kompetencer: barnets receptive, produktive, lydlig og kommunikative kompetencer, og det kan desuden

bruges til at vurdere skolestarteres sproglige forudsætninger for skriftsprogsudvikling.

Inden det blev besluttet at anvende sprogvurderingsmateriale i børnehaveklasserne, blev det afprøvet i fem børnehaveklasser fordelt på to af kommunens skoler i september 2013. Dette skulle vise sig at blive en stor øjenåbner både for de pågældende skoler og for Center for Skoler og Dagtilbud i Fredensborg Kommune.

”Ifølge en rapport fra Danmarks Evalueringsinstitut – ”Sprogvurdering af alle skolestartere” fra august 2014 – finder 94 % af børnehaveklasselæderne et eller flere sprogligt svage børn i hver klasse.

Resultatet var stærkt chokerende, idet det viste sig, at 20 % af børnene på begge skoler havde meget svage sproglige kompetencer ved skolestart. De svage sproglige kompetencer hos nogle af børnene havde børnehaven orienteret skolen om, men der var desværre også uopdagede svage sproglige færdigheder hos en del af børnene. Der var nogenlunde lige mange børn med dansk som modersmål og dansk som andetsprog i denne gruppe. Da der er flest børn med dansk som modersmål på begge skoler, betød denne lige fordeling, at de flersprogede børn var overrepræsenterede

i gruppen af de sprogligt udfordrede skolestartere. De to skoler er tilsammen socioøkonomisk repræsentative for kommunen som helhed. Så derfor kunne det meget vel tænkes, at der også på de øvrige skoler i kommunen var en tilsvarende procentdel af børnehaveklasseelever med svage sproglige kompetencer.

Desværre ser det ud til, at Fredensborg Kommune ikke er ene om at have mange skolestartere med svage sprogfærdigheder. Ifølge en rapport fra Danmarks Evalueringsinstitut – "Sprogvurdering af alle skolestartere" fra august 2014 – finder 94 % af børnehaveklasselederne et eller flere sprogligt svage børn i hver klasse. Det er derfor sandsynligt, at de fleste kommuner er udfordret af en del børn med svage sproglige forudsætninger, og at de fleste kommuner dermed har en påtrængende opgave i at styrke sprogindsatsen – både i skolen og i dagtilbud.

I Fredensborg Kommune viste resultatet af sprogvurderingerne på de to skoler helt tydeligt kommunens konkrete udfordring: Hver femte skolestarter havde behov for en særlig eller fokuseret sprogindsats!

Som kommunens læsekonsulent forudså jeg naturligvis, at flertallet af disse børn – ud over deres sproglige udfordringer – også ville blive stærkt udfordret i deres skriftsprogsudvikling allerede fra starten af deres skoleforløb. Jeg frygtede også, at de ved udgangen af 9. klasse ville være at finde i gruppen af elever med utilstrækkelige læsefærdigheder.

Derfor måtte der igangsættes en effektiv sprogindsats. For det første blev det gjort obligatorisk at sprogvurdere samtlige 3-, 4- og 5-årige børn i kommunen, og for det andet skulle der laves en effektiv og intensiv sprogindsats for de pågældende skolestartere.

Sammensætning af metoder med dokumenteret effekt

Sprogindsatsen skulle først og fremmest styrke de pågældende børns forudsætninger for den tidlige skriftsprogstilegnelse, dvs. deres færdigheder med skrift og talt sprog (Elbro, 2014). Effekten af sprogindsatsen skulle også kunne dokumenteres, og den måtte ikke være stærkt ressourcekrævende.

For at børnene kunne udvikle deres sproglige forudsætninger bedst muligt, var det væsentligt for mig at bruge anerkendte forskningsresultater på området til at udpege det præcise indhold, metoder og organisering af sprogindsatsen.

Da målgruppen sprogligt set matchede førskolebørn, tog jeg udgangspunkt i Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning rapport nummer 16 – "Virkningsfulde tiltag i dagtilbud – et systematisk review af reviews" (Nielsen m.fl., 2013). Ud fra denne rapport sammensatte jeg sprogindsatsen af forskellige metoder med dokumenteret effekt på især ordforråd, fonologisk opmærksomhed og funktionelt bogstavkendskab.

"Dialogisk læsning" blev hovedingrediensen i sprogindsatsen, idet der er evidens for, at denne metode har en særlig, positiv effekt på børns verbalsprog, herunder det aktive ordforråd. Desuden er det en metode, som de fleste pædagoger kan nikke genkendende til. Dialogisk læsning er en særlig oplæsningsform, der er udviklet af den amerikanske psykolog Whitehurst m.fl. (Broström m.fl., 2012). Til forskel fra almindelig oplæsning er den dialogiske læsning kendetegnet ved både at invitere børnene til dialog om bogen og ved at gøre dem til aktive medfortællere. Dialogisk læsning foregår ved, at den voksne læser den samme bog op tre gange for en mindre gruppe af børn. Før, under og efter oplæsningen skal den voksne vha. forskellige typer af spørgsmål og feedback støtte børnene i at bruge sproget og udfordre dem sprogligt. Dermed giver denne metode bedre muligheder for sprogudvikling end den traditionelle oplæsning, hvor børnene kun lytter. Der er lavet flere effektundersøgelser, bl.a. af Hargrave og Sénéchal (Hargrave og Sénéchal, 2000) og Mette Nygaard Jensen (Jensen, 2005), som dokumenterer, at førskolebørn tilegner sig flere ord fra de oplæste bøger, når de i mindre grupper deltager i dialogisk læsning, end de gør ved en almindelig oplæsning. Mette Nygaard Jensen fandt desuden en tendens til, at børnene i hendes undersøgelse generelt blev mere opmærksomme på ords lydige struktur, når den dialogiske læsning indeholdt træning i at dele ord i stavelser og i at sige ord distinkt.

Men der er mig bekendt ingen effektundersøgelser, som kan dokumentere, at "Dialogisk læsning" udvikler børnenes fonologiske opmærksomhed og bogstavkendskab. Derfor valgte jeg at supplere "Dialogisk læsning" med metoder til at styrke børnenes distinkte udtale af ord og til at gøre dem opmærksomme på stavelser og enkeltlyd i ord, som i størst muligt omfang knyttes sammen med bogstaver. Endelig valgte jeg metoden opdagende skrivning² (Korsgaard m.fl., 2010) og metoden "synthetic phonics" (Elbro, 2007) til udvikling af begyndende skrive- og læsefærdigheder.

Alle disse meget forskellige metoder samlede jeg til et nyt koncept – "Udvidet dialogisk læsning". Det var



denne metode, som skulle anvendes og afprøves i sprogindsatsen.

Organiseringen af sprogindsatsen blev planlagt til at skulle foregå fire gange om ugen a 1/2 times varighed, og den skulle forløbe over 12 uger. Den skulle gives i mindre grupper – til 5 sprogligt svage børn ad gangen – og foregå i et særskilt lokale uden for klassen. Det skulle være skolens egne børnehaveklasseledere, som skulle udføre selve sprogindsatsen.

Udvidet dialogisk læsning

I samarbejde med det lokale bibliotek valgte jeg otte alderssvarende børnebøger, og jeg udarbejdede til hver bog meget systematiske og detaljerede metodehæfter til børnehaveklasselederne, så de kunne inddrage alle de metoder, som den udvidede dialogiske læsning indeholder. Derfor skulle de valgte bøger være sprogligt udfordrende og stimulerende, og temaerne i alle bøger skulle være genkendelige for børnene. Jeg valgte seks

bøger fra Ignora-serien, fordi disse bøger behandler alvorlige temaer i børnehøjde og anvender ord og begreber, som kan styrke børnenes sprogudvikling. Dertil kom fem rim fra I Mustafas Kiosk. Rimene er sjove og stimulerer både børnenes sproglige udvikling og deres fonologiske opmærksomhed. Endelig valgte jeg bogen: Pas på dig selv, når du er ude. Denne bog kan også bruges til noget yngre børn, men jeg besluttede mig for at bruge den til min målgruppe, fordi den indeholder mange relevante og præcise ord og begreber om børns omverden, som de sprogligt udfordrede skolestartere kan have brug for i børnehaveklassen.

Metodehæfter til udvidet dialogisk læsning

I det følgende vil jeg beskrive, hvordan metodehæfterne er opbygget, og hvordan de giver anvisninger til arbejdet med udvidet dialogisk læsning. Jeg vil knytte nogle bemærkninger til undervejs.



Metodehæfte 1 til dialogisk læsning



Metodehæfte 2 til dialogisk læsning

Forforståelse og første læsning

For at øge børnenes muligheder for at forstå og følge med i bogens handling aktiveres børnenes forforståelse af bogens tema på forskellige måder.

Bogen introduceres ved at tale om forsideillustration, titel og forfatter. Der kan også introduceres enkelte nødvendige ord og begreber fra bogen, som er afgørende for børnenes muligheder for at kunne danne sig en forestilling om bogens indhold.

I denne fase motiveres børnene desuden til at forudsige bogens handling – fx ud fra bogens titel og billeder – så de kan danne sig en forventning om bogens indhold.

Herefter læses bogen højt første gang, og børnene stilles bagefter enkle spørgsmål om bogens handling.

Fokusord

Derpå følger det meget grundige arbejde med fokusordene, dvs. de ord fra bogen, som børnene skal tilegne sig. Beskrivelsen af dette arbejde fylder meget i metodehæfterne, og dele af dette ordarbejde kan siges at være en del af konceptet "udvidet dialogisk læsning".

Fokusordene er udvalgt efter følgende kriterier:

For det første skal de være væsentlige for børnenes forståelse af bogen, for deres dialog om bogen og for deres sproglige udvikling. For det andet skal det være ord, som børnene sandsynligvis vil møde i skriftsproget, og endelig skal fokusordene kunne knytte an til børnenes erfaringsverden og udvide deres omverdenskendskab.

I arbejdet med fokusord er det væsentligt, at børnene tilegner sig et dybt ordkendskab, dvs., at der skal arbejdes med mange aspekter af ordene.

I metodehæfterne står de udvalgte fokusord til hver bog, og det er beskrevet udførligt, hvordan der kan arbejdes med børnenes forståelse og tilegnelse af hvert fokusord med henblik på at give børnene mere end et overfladisk ordkendskab.

I arbejdet med fokusord er det væsentligt, at børnene tilegner sig et dybt ordkendskab, dvs., at der skal

arbejdes med mange aspekter af ordene, fx over- og underbegreber, synonymer og antonymer, ordets grammatiske forhold, om ordene har flere og måske overførte betydninger og faste forbindelser, hvori ordene indgår. I dette ordarbejde stifter børnene således bekendtskab med endnu flere ord og udtryk.

I ordarbejdet sættes også fokus på ordets lydige form og mest distinkte udtale, hvilket kan give børnene mulighed for at lagre og udtale ordet i dets lydligt mest præcise form. Dermed gøres ordet brugbart til fonologisk opmærksomhedsarbejde, som kan foregå ved fx at klappe ordets stavelser. Som visuel og kropslig understøttende aktivitet kan børnene klappe på post-it-lapper eller hoppe på stavelsebrikker til ordet.

At blive opmærksom på ordets lydige form kan desuden være at fokusere på forlyd og rimdel eller andre lydige enheder i ordet. Når der arbejdes med enkeltlyd i ordet, oftest forlyd, knyttes denne sammen med sit bogstav, og børnene opfordres til at finde andre ord, der starter med den lyd, eller finde ord i bogen med samme bogstav/lyd. Så det dybere ordkendskab indebærer også, at børnene får viden om ordets skrevne form i bogen og/eller på ordkort.

Anden læsning og dialog

Når bogen læses anden gang, inviteres børnene til at indgå i dialog om bogen.

Her er det væsentligt, at dialogen kan understøtte flere facetter af børnenes sprogudvikling. Derfor skal der stilles forskelligartede spørgsmål til børnene.

I den dialogiske læsning arbejdes der således med fem forskellige typer spørgsmål:

- Færdiggørelse af en sætning, som bl.a. styrker børnenes fornemmelse for syntaks og kan fremme deres brug af fokusord, evt. i bøjet form, så børnenes morfologiske færdigheder styrkes
- Huskespørgsmål, som bl.a. både styrker børnenes hukommelse for bogens handling og deres egen sætningsproduktion
- Hv-spørgsmål, som bl.a. kan styrke børnenes evne til at danne følgeslutninger og deres anvendelse af fokusordene
- Åbne spørgsmål, som styrker børnenes narrative kompetencer
- Relaterende spørgsmål, som bygger bro til og udvider børnenes eget omverdenskendskab.

Disse forskellige typer af sprogudviklende spørgsmål kan også være med til at hjælpe børnene til at udvikle flere af de sprogfærdigheder, som de har brug for både i deres tidlige og senere skriftsproglige udvikling.

Tredje læsning

Børnene opmuntres og inspireres til at være aktive medfortællere og genfortællere af bogen. Her opfordres de til at bruge fokusordene i deres egen sprogproduktion.

I alle samtalerne om bogen indgår børnene aktivt som kommunikative medspillere og øver sig på at anvende deres sprog. Pædagogen spiller en vigtig rolle her, idet børnene skal have mulighed for at imitere den voksnes sprog og for at få positiv feedback fra pædagogen, som også skal udvide barnets sprogproduktion, hvor det giver mening. Det er væsentligt, at pædagogen sørger for at inddrage børnene lige meget i samtalerne. For at man kan tale om, at der foregår en dialog mellem pædagogen og barnet, skal der være fem turtagninger, hvor barnet og pædagogen udveksler tale. Det tager tid, og derfor kan denne form for sprogudvikling kun foregå i mindre grupper.

Det er vigtigt at styrke børnenes selvtilid, deres lyst og mod til at bruge deres sprog. Hvis et barn ikke kan formulere et svar på et spørgsmål, skal spørgsmålet ikke gives videre til de andre børn. Afhængigt af barnets udfordring kan pædagogen støtte barnet på forskellig måde fx vise svaret ved at pege på et billede, omformulere spørgsmålet eller sige "*Lad os se, hvad der står i bogen*" og så læse svaret op for derpå at stille spørgsmålet til barnet igen. Herved oplever barnet at kunne lykkes – i stedet for at opleve nederlag ved, at et andet barn svarer på spørgsmålet.

Sprogaktiviteter

Efter arbejdet med bogen følger aktiviteter og lege, som er med til at styrke børnenes lydige kompetencer og tidlige skriftsprogsfærdigheder. Den dialogiske læsning udvides altså med disse målrettede sproglige aktiviteter og bliver til "Udvidet dialogisk læsning".

Der fokuseres på at styrke børnenes fonologiske opmærksomhed på rim-, stavelses- og enkeltlydsniveau. Enkeltlyd knyttes sammen med bogstaver, og børnene skal selv skrive bogstaverne på små kort. Håndfonemer inddrages til at understøtte børnenes hukommelse for bogstavernes lyd. Der er indlagt en progression i dette arbejde, så børnene allerede fra starten oplever

at kunne sætte bogstavets lyd sammen til et helt ord, hvilket er kendetegnende for den syntetiske lydmetode.

I løbet af de 12 uger kommer børnene til at arbejde med alle bogstavets mest almindelige lyde, bortset fra c, q, w, x og z. De arbejder med bogstavets lyd og form vha. bogstavkort fra "abc-leg". Bogstaverne er her skrevet ind over et billede, der skal illustrere bogstavets lyd. Fx skrives a ind over et abehoved, og bogstavets form danner dermed konturerne af abens hoved. Denne visuelle sammenkobling kan hjælpe børnene til at huske bogstavets form og lyd³.

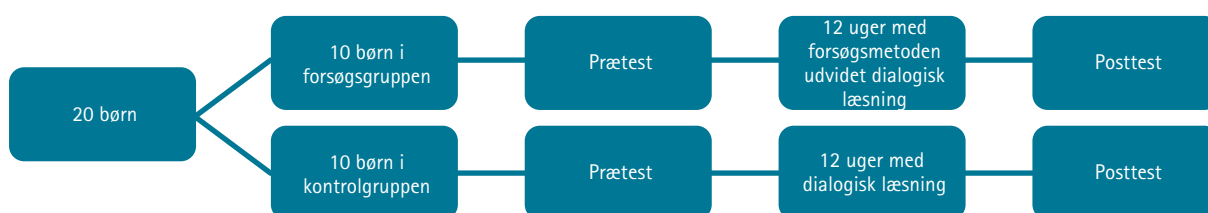
Til allersidst i hvert hæfte er der forslag til aktiviteter med opdagende skrivning, som på forskellig måde knytter sig til den bog, der netop er læst, hvor børnene kommunikerer skriftligt. Ethvert skriftligt udtryk anerkendes, og den voksne støtter børnene i forhold til deres behov og ønsker.

Indsatsen med den udvidede dialogiske læsning virker

Som tidligere nævnt havde jeg til opgave både at udvikle en sprogindsats og dokumentere dens effekt. Derfor blev den udvidede dialogiske læsning afprøvet i et forsøgsprojekt på de to skoler, der havde foretaget sprogvurderingen. Forsøget skulle vise, om den udvidede dialogiske læsning – udført i grupper på fem børn ad gangen – kunne vise sig mere effektiv end almindelig dialogisk læsning udført på klassen.

Selve designet bestod i, at de to skoler fik hver deres rolle i forsøgsprojektet – hhv. forsøgsskole og kontrolskole. Sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen blev anvendt til at udvælge de ti sprogsvageste børn fra hver skole til forsøget. De deltagende børn havde således sproglige kompetencer svarende til kategorierne "særlig" eller "fokuseret" indsats. Børnene med kategorien "fokuseret" indsats havde især svage lydlig og produktive kompetencer. Halvdelen af børnene på begge skoler havde andet modersmål end dansk.

Designet kan ses i modellen nedenfor.



Design for dokumentering af sprogindsatsens effekt

Organisering

På forsøgsskolen blev de 10 børn fra to forskellige klasser tilfældigt opdelt i to grupper a fem børn. Hver gruppe fik tilfældigt tildelt en børnehaveklasseleder til at udføre den udvidede dialogiske læsning, som foregik uden for klassen fire dage om ugen a ½ time i 12 uger.

På kontrolskolen kom de 10 børn fra tre forskellige klasser, og de fik dialogisk læsning sammen med klassekammeraterne i deres klasse. Det var deres egen børnehaveklasseleder, som udførte den dialogiske læsning – ligeledes fire dage om ugen a ½ time i 12 uger.

Metode

Alle børnehaveklasselederne blev inden forløbet grundigt orienteret om principperne i dialogisk læsning, og både på forsøgs- og kontrolskolen fik de den samme skriftlige vejledning om metoden dialogisk læsning.

Forsøgs- og kontrolskolens børnehaveklasseledere skulle anvende de samme børnebøger, med de samme fokusord, og de fik allesammen metodehæfter til hver bog i forløbet. Hvert metodehæfte bestod af følgende basisindhold: en liste med fokusord, konkrete anvisninger til arbejdet med for forståelse og de tre læsninger samt en række af de fem forskellige typer sprogudviklende spørgsmål.

Det vil sige, at både forsøgs- og kontrolskolens børnehaveklasseledere fik metodehæfter med dette basisindhold.

Men der var dog alligevel to meget væsentlige forskelle på de metodehæfter, som blev givet til hhv. forsøgs- og kontrolskolens børnehaveklasseledere. Ud over basisindholdet indeholdt forsøgsgruppens metodehæfter følgende:

- de meget detaljerede anvisninger til at arbejde med børnenes tilegnelse af fokusordene og udvikling af et dybere ordkendskab
- et afsnit med sprogaktiviteter til at styrke børnenes fonologiske opmærksomhed, funktionelle bogstavkendskab samt tidlige læse- og skrivefærdigheder.

Metodehæfterne til forsøgsskolens børnehaveseledere indeholdt dermed elementerne i "Udvidet dialogisk læsning".

Forældre

På begge skoler blev forældrene orienteret om, at deres børn deltog i et særligt tilbud. Hver uge fik forældrene en kopi af forsiden på den bog, som blev læst op, sammen med en liste med fokusordene til bogen. Forældrene blev bedt om at støtte deres børn derhjemme ved fx selv at læse de anvendte bøger op for deres børn, ved at tale med deres børn om bogen og om fokusordene.

Præ- og posttest

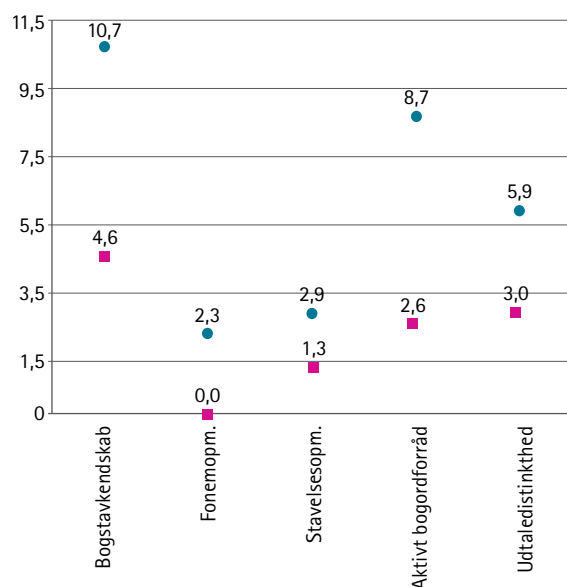
Alle børnene blev testet med de samme sprogrøver både før og efter forløbet, så fremgangen kunne måles.

Prøverne var designet til projektet med henblik på at kunne måle børnenes:

- bogstavkendskab, dvs. at identificere forlyden i 20 ord (vist med billeder og sagt højt af testtager) for derpå at skrive det rigtige bogstav for den pågældende forlyd
- fonemopmærksomhed, dvs. at afgøre, om to ord (vist med billeder og sagt højt af testtager) indeholder samme forlyd/indlyd/udlyd. I alt ni opgaver.
- stavelsepåmærksomhed, dvs. at tælle stavelser i 10 ord (vist med billeder og sagt højt af testtager)
- aktivt bogordforråd, dvs. at benævne 30 billeder med fokusord fra bøgerne (både substantiver, verber og adjektiver)
- udtalestinkthed, dvs. at udtale 20 længere ord tydeligt og præcist, hvoraf 10 af ordene er fokusord fra bøgerne.

Resultater

Figuren nedenfor viser den gennemsnitlige fremgang på prøverne fra før til efter forløbet. Forsøgsgruppen har det blå symbol og kontrolgruppen det pinkfarvede.



Gennemsnitlig fremgang målt ved præ- og posttest

På alle prøver er den gennemsnitlige fremgang i forsøgsgruppen større end i kontrolgruppen. Den statistiske analyse viser desuden, at forskellen i fremgang er signifikant på alle prøver undtagen på "Stavelsepåmærksomhed".⁴

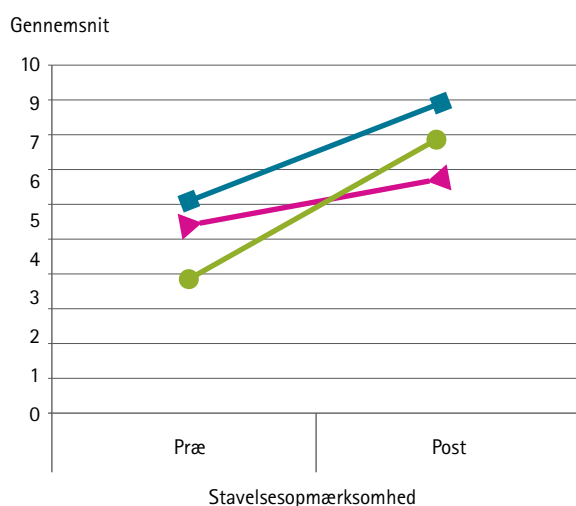
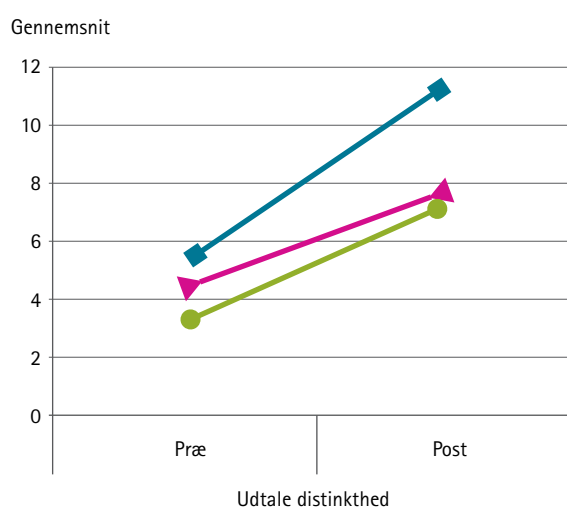
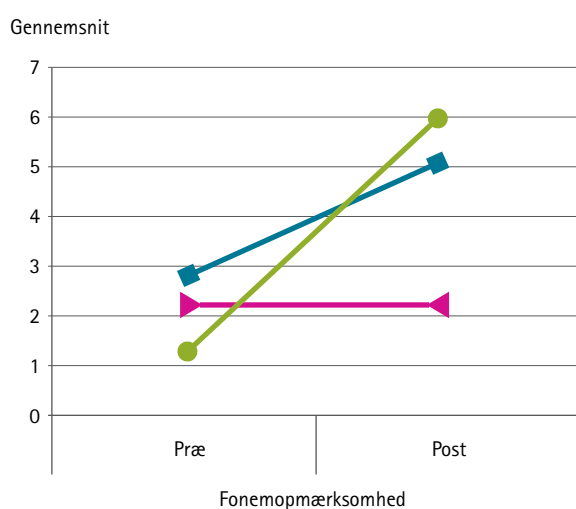
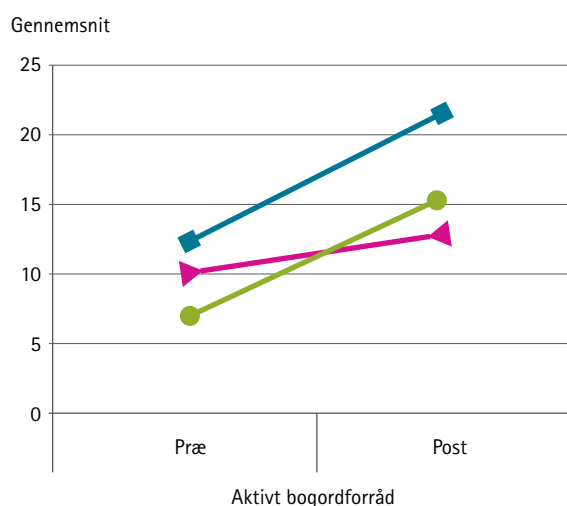
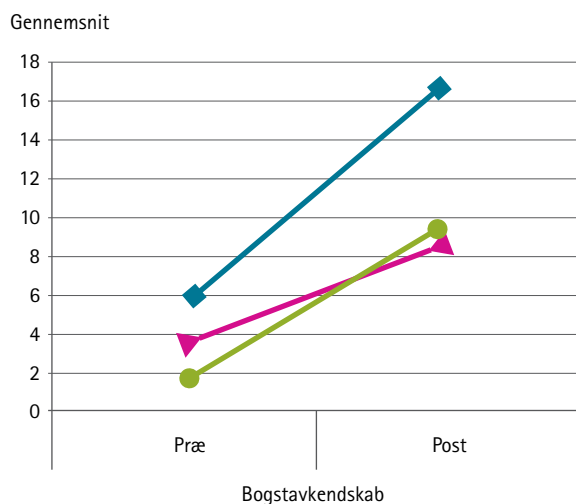
Det tyder altså umiddelbart på, at den gennemførte sprogindsats med den udvidede dialogiske læsning er en effektiv metode til at styrke sprogligt svage børns sproglige forudsætninger for skriftsprogsudvikling.

Men der kunne også være andre faktorer⁵ – kendte som ukendte – der kunne forklare den meget bedre fremgang i forsøgsgruppen, fx socioøkonomiske forskelle hos forældrene i hhv. forsøgs- og kontrolgruppe.

Så for at undersøge, om der kunne påvises samme effekt af udvidet dialogisk læsning med andre sprogligt udfordrede børnehaveklassebørn, blev sprogindsatsen med udvidet dialogisk læsning gentaget i skoleåret 2014–15 med 13 børn på en skole, som socioøkonomisk ligner kontrolskolen fra det første forsøg. 11 ud af de 13 børn har dansk som andetsprog. Alle børn blev præ- og posttestet med de samme prøver som i det første forsøg.

Resultaterne for alle grupper (dvs. den oprindelige og den nye forsøgsgruppe samt kontrolgruppen) kan ses i graferne nedenunder. Den blå og den pink streg er hhv. forsøgs- og kontrolgruppens resultater fra det første forsøg. Den grønne streg viser fremgang hos børnene i den nye forsøgsgruppe.





Resultaterne for alle grupper vist via grafer. Den blå og den pink streg er hhv. forsøgs- og kontrolgruppens resultater fra det første forsøg. Den grønne streg viser fremgang hos børnene i den nye forsøgsgruppe.

Som graferne viser, har børnene i den nye forsøgsgruppe dårligere udgangspunkt i alle prætestene end både kontrolgruppen og den oprindelige forsøgsgruppe.

Det er tankevækkende at se, at disse børn med en intensiv og målrettet indsats på 24 timer med udvidet dialogisk læsning kan udvikle de målte sprogfærdigheder så meget.

Resultaterne kan tyde på, at metoden har god effekt i den nye forsøgsgruppe (grøn). I alle prøverne har den nye forsøgsgruppe større fremgang end kontrolgruppen (pink), og den nye forsøgsgruppe har endda større fremgang i fonem- og stavelsesopmærksomhed end den oprindelige forsøgsgruppe (blå).

Da 11 ud af de 13 børn i den nye forsøgsgruppe har andet modersmål end dansk, ser det ud til, at metoden kan have en særdeles god effekt på flersprogede børn. Det er tankevækkende at se, at disse børn med en intensiv og målrettet indsats på 24 timer med udvidet dialogisk læsning kan udvikle de målte sprogfærdigheder så meget. Hvor meget mere ville det ikke have betydet for disse børns sprogfærdigheder, hvis de havde deltaget i forskelligartede og målrettede sprogindsatser i førskolealderen – ja, allerede fra deres første leveår? Så kunne de måske have mødt skolen med alderssvarende sprogfærdigheder i rygsækken og dermed have haft gode forudsætninger for at udvikle sig både fagligt, socialt og tale-/skriftsprogligt.

Udvidet dialogisk læsning i børnehaveklassen? Ja, men –

Forsøgsprojektet viste altså, at den udvidede form for dialogisk læsning sandsynligvis kan være et eksempel på en effektiv metode til at løfte de sprogligt udfordrede skolestarteres sproglige kompetencer, og at den i høj grad kan anvendes til at styrke sprogudviklingen hos flersprogede børn.

Forsøget tyder på, at de ekstra elementer i den udvidede dialogiske læsning har en effekt:

For det første har det stor betydning, at der – som beskrevet i de detaljerede metodehæfter til forsøgsskolen – bliver arbejdet grundigt og systematisk med børnenes tilegnelse af fokusordene og udvikling af et dybere ordkendskab. Ligeledes har det betydning, at der i tilknytning til arbejdet med fokusordene arbejdes systematisk med at udvikle børnenes fonologiske opmærksomhed og funktionelle bogstavkendskab.

For det andet har organiseringen af den udvidede dialogiske læsning stor betydning. Børn med svage sproglige kompetencer kommer let til kort sammen med sprogligt stærke klassekammerater. De sprogligt udfordrede børn skal sikres en reel mulighed for at komme til orde, hvis de skal kunne udvikle deres sproglige kompetencer. Derfor skal den udvidede dialogiske læsning foregå i mindre grupper bestående af sprogligt udfordrede børn. Desuden er det i en klasse

med 25 elever heller ikke praktisk muligt at stille de fem forskellige slags sprogudviklende spørgsmål til hvert barn og heller ikke at indgå i en anerkendende dialog med fem turtagninger med hvert barn.

Det er nødvendigt at sætte ind langt tidligere i børnenes liv med målrettede sprogudviklende indsatser i de miljøer, som børnene færdes i fra fødsel til skolestart.

Så hvis en skole eller en kommune beslutter sig for at lave en effektiv indsats for skolestartere med svage sprogfærdigheder, koster det selvfølgelig nogle ressourcer. Men det behøver altså ikke at rive bunden ud af hverken skolens eller kommunens budget. Den beskrevne sprogindsats med udvidet dialogisk læsning var ressourcekrævende på den måde, at den "kostede" et lokale uden for klassen. Den "kostede" også, at der var to pædagoger på klassen i det tidsrum, hvor sprogindsatsen skulle gives, så den ene kunne gå ud af klassen med de fem børn, og den anden kunne blive hos resten af klassen.

Jeg kan derfor anbefale denne form for sprogindsats med udvidet dialogisk læsning til børnehaveklasseelever med svage sprogfærdigheder – både til børn med dansk som modersmål og til flersprogede børn.

Men indsatsen er slet ikke tilstrækkelig til at udligne de store forskelle i børnenes sprogfærdigheder ved skolestart. Det er nødvendigt at sætte ind langt tidligere i børnenes liv med målrettede sprogudviklende indsatser i de miljøer, som børnene færdes i fra fødsel til skolestart – og så kan den udvidede dialogiske læsning indgå som en af flere supplerende sprogindsatser i børnehaveklassen.

Noter

- 1 <http://kl.dk/Aktuelle-temaer/kvalitetsportalen/Faglige-kvalitetsoplysninger-om-dagtilbud/Redskaber-pa-dagtilbudsområdet/Sprogvurdering-af-3-arige-inden-skolestart-og-i-bornehaveklassen/>
- 2 I opdagende skrivning anerkendes barnets skrivning. Der fokuseres på skriftens kommunikative budskab.
- 3 En undersøgelse af Shmidman og Ehri viste, hvordan 5-årige børn hurtigst lærer sig bogstavets form og lyd. Shmidman og Ehri påviste, at det er nemmere for børnene at huske bogstavernes form

- og lyd, hvis bogstavet er skrevet ind over billedet og dermed danner konturerne i billedet – i stedet for at vise bogstavet ved siden af billedet
- 4 Den statistiske analyse af resultaterne viser, at fremgangen i forsøgsgruppen er signifikant højere end i kontrolgruppen. Forskellen på den gennemsnitlige fremgang i forsøgsgruppen og i kontrolgruppen er desuden målt med Cohen's D, som er et standardmål for størrelsen af en effekt. Hvis Cohen's D er over 0,5, er det en mellemstærk effekt, og hvis Cohen's D er 0,8 eller mere, regnes det for en stærk effekt. På alle prøver – på nær stavelsesopmærksomhed – ses en stærk effekt målt med Cohen's D. På stavelsesopmærksomhed ses en mellemstærk effekt.
 - 5 For det første scorede forsøgsgruppen lidt højere i prætestene end kontrolgruppen, så forsøgsgruppen havde muligvis et bedre udgangspunkt for at udvikle sig. Det kunne også tænkes, at det udelukkende var organiseringen af sprogindsatsen, som var afgørende. Børnehaveklasseledernes motivation for at deltage i hhv. forsøgs- og kontrolgruppe kunne også have betydning, og endelig kunne det tænkes, at socioøkonomiske forskelle hos forældrene i hhv. forsøgs- og kontrolgruppe spillede en afgørende rolle for deres børns fremgang.

Litteratur

- Broström, S., Jensen de Lopez, K., og Løntoft, J. (2012). *Dialogisk læsning i teori og praksis*. Dafolo.
- Elbro, C. (2007). Debat og indsigt 1982 til 2007. *Dansk Audiologopædi*, 4, 2007, s. 7-11.
- Elbro, C. (2014). *Læsning og læseundervisning*. 3. udgave. Hans Reitzels Forlag.
- Elbro, C., og Poulsen, M. (2015). *Hold i virkeligheden. Statistik og evidens i uddannelse*. Hans Reitzels Forlag.
- Hargrave, A. C., og Sénéchal, M. (2000). A Book Reading Intervention with Preschool Children Who Have Limited Vocabularies: The Benefits of Regular Reading and Dialogical Reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 1, 75-90.
- Jensen, M. N. (2005): *Dialogisk oplæsning i dagtilbud*. Et forskningsprojekt under projektet Sølv og Guld: Læring i dagtilbud. Learning Lab Denmark.
- Korsgaard, K., Vitger, M., og Hannibal, S. (2010). *Opdagende skrivning – en vej ind i læsningen*. Dansk lærerforeningens Forlag.
- Nielsen, T. K., Tiftkci, N., og Larsen, M. S. (2013). *Virkningsfulde tiltag i dagtilbud. Et systematisk review af reviews*. København: IUP, Aarhus Universitet. <http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Forskningsprojekter/FinalSR17.pdf>
- Rapport, august 2014: *Sprogvurdering af alle skolestartere*. Danmarks Evalueringsinstitut. <http://www.eva.dk/projekter/2013/sprogvurderinger-og-opfolgende-indsatser-i-bornehaveklassen/projektprodukter/sprogvurdering-af-alle-skolestartere>
- Shmidman, A., og Ehri, L. C. (2010). Embedded Picture Mnemonics to Learn Letters. *Scientific Studies of Reading*, 14 (2): 159-182.

SPROGET KOMMER TIL ORDE

Omvendt (dansk)

BRIAN LANGHOFF

Populært siger man ofte, at når man som ny i et andet land end ens fødeland begynder at drømme på det nye sprog – så er man tilvænnet. Jeg flyttede til Tyrkiet for ni år siden, men jeg ved ikke, om jeg drømmer på tyrkisk – det foregår nok mere i billeder end noget andet og er sprogneutralt – men efterhånden reflekterer og tænker jeg sjældent på dansk. Det foregår oftest på en blanding af engelsk og tyrkisk.

I starten foregik min hverdag med min tyrkiske hustru på engelsk, eftersom mit tyrkiske ordforråd og forståelse dengang var ganske begrænset, og jeg tror min tankegang meget hurtigt slog over i at foregå på engelsk. Dansk anvendte og anvender jeg fortsat i min arbejdsdag, så mit modersmål vil jeg helt sikkert aldrig glemme. Men at lære tyrkisk var naturligvis en nødvendighed – jeg gik ikke på nogen skole eller tog kurser, det var tiden for knap til, og eftersom jeg havde hjemmearbejdsplads med dansk kundekreds, kom jeg ikke meget ud blandt andre end min nye tyrkiske familie. Så gennem denne dagligdag lærte jeg ganske langsomt et nyt sprog. Indlæringen fik dog naturligt mere fart på, efter vi fik vores to børn – jeg var godt klar over, at deres hurtige indlæringsevne ville gøre, at de overhalede mig, men jeg ville helst ikke komme alt for langt bagud i forhold til dem!

Det tyrkiske sprog er svært at komme i gang med for en vesteuropæer i forhold til at lære et andet vesteuropæisk sprog – for der er ikke noget, man kan genbruge af sin sproglige viden! Sprogets opbygning og grammatik er en helt anden, end hvad jeg var vant til fra dansk, engelsk og tysk – det er et agglutinerende sprog. En kort sætning som "må jeg gå?" siges med et enkelt udsagnsord tilføjet de rette endelser: "gidebilirmiyim?": Git er stammen (gå), som her bliver til gid grundet særlige konsonantregler, e er bindeled, bilir er nutidsformen af "at være i stand til", mi er, hvad der gør det til et spørgsmål, y er et bindeled, og im er personbøjningen (1. person ental). Det gør, at ordene kan blive ganske lange (det længste skulle jf. wikipedia.org være "Muvaffakiyetsizletiriciletiriveremeyebileceklerimizdenmisinizcesine", der betyder noget i retning af "Som om du er blandt dem, vi måske ikke nemt er i stand til at gøre til en skaber af de mislykkede") – hvilket efter min mening gør sproget ret svært at læse! Til gengæld har hvert bogstav sin helt faste udtale, og der er ikke mange undtagelser i grammatikken. I den henseende er sproget lettere at lære end fx dansk.

Til daglig taler jeg efterhånden flydende i tyrkisk, men naturligvis kommer jeg stadig til kort, når en samtale tager en drejning mod et emne, hvor mit ordforråd er mindre udviklet. Og selvom hverdagen mest foregår på tyrkisk, så er fokus også rykket lidt hen imod næste generation – med børn på henholdsvis fem og to år prøver vi på at benytte både engelsk og tyrkisk i hverdagen, og vores datter på fem forstår og taler engelsk ganske udmærket alderen taget i betragtning. Dansk har jeg ikke formået at lære dem, på trods af at jeg er klar over, at indlæringsevnen er størst i de tidlige år, men jeg tror på, det vil være forholdsvis let for dem at lære dansk og evt. andre sprog, når de bliver lidt ældre – med hjælp hjemmefra og med deres engelskkundskaber.

Jeg ved ikke, om antallet af ord i det tyrkiske sprog er større eller mindre end i det danske – men med en hverdag på tyrkisk og engelsk føler jeg ikke, der er noget, jeg ikke kan udtrykke på disse sprog, som jeg kan udtrykke på dansk. Det skyldes nok mere bredden i det engelske sprog end noget andet – man kan næsten altid falde tilbage på engelsk og finde et tilsvarende udtryk. Så selvom jeg ikke glemmer dansk – så savner jeg heller ikke sproget.

HVEM ER DU FAN AF? OM SKRIVERIDENTITET, SPROGINDLÆRERIDENTITET OG SPROGSTRÆK

HELLE PIA LAURSEN, LEKTOR, PH.D., DANMARKS INSTITUT FOR PÆDAGOGIK OG UDDANNELSE (DPU), AARHUS UNIVERSITET

Tegn på sprog er et foreløbigt otteårigt forsknings- og udviklingsprojekt (2008-2016), der følger fem forskellige danske klasser med stor sproglig diversitet.

I hver af klasserne gennemføres en række forskellige dataindsamlingsaktiviteter, der er tilrettelagt med henblik på at få indsigt i børns betydningsdannelse omkring skrift i et flersprogethedsperspektiv. Samtidig samarbejder klassens lærere og en forskningsmedarbejder om at afsøge og analysere muligheder for at tilrettelægge en læse- og skriveundervisning, der tager højde for den sproglige diversitet, som den tager sig ud i de forskellige klasser.

Projektet ledes af Helle Pia Laursen, AU (DPU). Som forskningsmedarbejdere deltager Lone Wulff fra UCC, Birgit Orluf fra UCL, Uffe Ladegaard fra UCL, Line Møller Daugaard fra VIA UC og Winnie Østergaard fra UCN.

Projektet gennemføres som et samarbejde mellem Aarhus, Aalborg, Vejle, Odense og Københavns Kommune, DPU – Aarhus Universitet, professionshøjskolerne VIA UC, UCN, UCL og UCC og er finansieret af de nævnte kommuner og professionshøjskoler, DPU ved Aarhus Universitet samt Undervisningsministeriet.

Naja Dahlstrup Mogensen (DPU) har som videnskabelig assistent bidraget til analysen af dette datamateriale.

Ud fra et dialogisk og dynamisk syn på skriveprocessen sættes i denne artikel fokus på børns betydningsdannelse i og omkring teksten-i-proces i generel forstand og i et andetsprogs perspektiv. I artiklen peges på en potentiel sammenhæng mellem skriveridentitet, sprogindlæreridentitet og anvendelse af sprogstrækkende strategier, som er fremanalyseret i den forskergenererede dataindsamlingsaktivitet *Hvem er du fan af?* fra forsknings- og udviklingsprojektet *Tegn på sprog*.

Hvem er du fan af? – Et dialogisk og dynamisk perspektiv på skriveprocessen

"[J]eg sidder inde i den tekst", forklarer Patryk, da han bliver spurgt, hvad han særligt godt kan lide i den tekst, han har skrevet om at være fan af nogen. Bemærkningen falder i en samtale mellem en forskningsmedarbejder, Birgit, og tre drenge fra femte klasse, Patryk, Adnan og Ayman, under en af de forskergenererede aktiviteter, der er del af det igangværende forsknings- og udviklingsprojekt *Tegn på sprog*. Ét blandt flere mål er her at få adgang til de komplekse processer, der indgår i børn og unges betydningsdannelse omkring skrift. Hvordan trækker børnene på deres tidligere møder med forskellige sproglige og andre semiotiske ressourcer, og hvordan interagerer de med og gør de brug af de ressourcer, der gøres tilgængelige for dem i betydningsdannelsesprocessen? Forskningsinteressen er i den sammenhæng dels at få en dybere indsigt i disse processer i et børneperspektiv i mere generel forstand og dels at forstå dem i et flersprogetheds- og andetsprogs perspektiv. En del af dataindsamlingen i *Tegn på sprog* finder sted gennem interviews

og gennem en række forskergenererede aktiviteter, hvor børnene indgår i forskellige betydningsskabende processer omkring skrift i samspil med andre semiotiske systemer. Disse aktiviteter er tilrettelagt med forskellige delmål for øje, således at børnene inviteres til at interagere med, om og omkring skrift på forskellige måder. I nogle af aktiviteterne indgår en direkte invitation til børnene til at inddrage andre sprog end dansk, mens andre af aktiviteterne som udgangspunkt er centreret om at læse eller skrive en tekst på dansk. Det sidstnævnte er tilfældet i den aktivitet, vi har kaldt *Hvem er du fan af?*, hvilket også er overskriften på den opgave, børnene blev stillet overfor, da vi bad dem om hver især at skrive en tekst om at være fan af nogen.

Hvordan trækker børnene på deres tidligere møder med forskellige sproglige og andre semiotiske ressourcer, og hvordan interagerer de med og gør de brug af de ressourcer, der gøres tilgængelige for dem i betydningsdannelseprocessen.

Tilrettelæggelse af *Hvem er du fan af?* er baseret på et dialogisk og dynamisk perspektiv på skriveprocessen inspireret af skriveforskeren Theresa Lillis (2001; 2003; 2013). Der er flere lag i dette dialogiske og dynamiske perspektiv. Dels vil enhver teksts-kabelse altid bygge på allerede eksisterende semiotiske ressourcer og trække på ord, fraser, sætningsstrukturer, genretræk med mere, der bærer betydning med sig fra de sammenhænge, de tidligere er indgået i. Dels vil processerne omkring teksts-kabelsen typisk involvere flere mennesker. Selve skrivningen er måske igangsat på foranledning af andre, foregået i interaktion med andre eller med sparring fra andre. Og endelig er teksten i sig selv mobil. Den kan flytte sig og blive læst, diskuteret og brugt af andre i nye sammenhænge.

Med dette dynamiske perspektiv flyttes fokus fra teksten alene som et færdigt produkt til et blik på teksten-i-proces. Med det for øje har vi med *Hvem er du fan af?* ønsket at komme tæt på børnenes overvejelser over skriveprocessen og de valg, de har truffet undervejs, og derfor søgt at skabe et rum, hvor børnene – i dialog med andre børn og den forskningsmedarbejder, der er tilknyttet klassen – kunne kommentere og diskutere deres tekster.

Talkback som inspiration

En inspirationskilde i tilrettelæggelsen af *Hvem er du fan af?* er Theresa Lillis' begreb *talkback*. I 2001 introducerede Lillis dette som et alternativ til feedback som led i et studie af universitetsstuderendes akademiske skrivning og som led i en kritik af de skrivevejledningsprocesser, der baserer sig på en monologisk og evaluerende feedback. I stedet for en vurderende, normerende og dirigerende tilgang til de studerendes tekster ønskede hun at forankre skrivevejledningen – og sin forskning – i en dialogisk, spørgende og afsøgende pædagogisk tilgang, hvor de studerende af flere omgange blev spurgt om deres valg, processer og mulige forandringer og fremtidige praksisser.

Vi har ladet os inspirere af Lillis' *talkback*-begreb, om end situationen for os er en anden end Lillis'. Lillis arbejder med voksne studerende i universitetssammenhænge, vi med elever i skolen. Lillis' forskning i og med *talkback* strækker sig over længere tid, hvor hun har været i dialog med de samme studerende om den samme tekst af flere omgange, hvor vores begrænser sig til en enkelt samtale, der indgår i et bredere anlagt forsknings- og udviklingsprojekt. I Lillis' forskning foregår dialogen mellem hende og en enkelt studerende, mens den i vores finder sted mellem forskningsmedarbejderen og tre elever. Lillis' opmærksomhed har været særligt rettet mod det, hun kalder 'ikke-traditionelle' universitetsstuderendes akademiske tekster og literacy-praksisser, hvor vores fokus i *Hvem er du fan af?* i særlig grad er på andetsprogsdimensionen i elevernes betydningsdannelseprocesser i og omkring deres tekster.

Aktiviteten blev forberedt ved, at eleverne hver – efter en introduktion i klassen – skrev en tekst om at være fan. Eleverne blev derefter – i grupper på tre – spurgt ud om teksten og skriveprocessen med udgangspunkt i en række vejledende spørgsmål, der på forhånd var forberedt i forskningsgruppen.

- Hvad synes du lykkedes godt i din tekst?
Er der noget, du er særlig tilfreds med? (en god pointe, et godt afsnit, fedt ord)
- Har du fået det med, du gerne ville og synes var vigtigst?
Er der noget, du synes mangler?
Hvorfor kom det ikke med?
- Eventuelt uddybende spørgsmål til indholdet (fokus på at skrive om dette indhold)
Eventuelt spørgsmål om skriveridentitet og selv-fremstilling
- Find et særligt godt sted i din tekst!
Har du brugt nogen særligt gode ord?



- Er der særligt gode sætninger?
Tegnsætning? Layout? Argumentstruktur?
- Var der noget, der var svært eller drillede?
Hvordan var det svært? (stavning, ordforråd, tegnsætning, formulering, layout...)
Hvad gjorde du, da det drillede?
Hvad kunne du ellers have gjort? Hvad hvis...? (hjemme, bedre tid)
- Hvordan ser en rigtig blæret fantekst ud, synes du?
- Ser du anderledes på din tekst nu, hvor vi har snakket om den?
Hvad synes du om at snakke om jeres tekster på den her måde?
Er der noget, du ville gøre anderledes, hvis du skulle starte forfra nu?
- Er der noget ved jeres tekster, vi ikke har snakket om?

Semiotiske ressourcer: valg og forventninger

Når børnene skriver, trækker de på og interagerer med sproglige og andre semiotiske ressourcer, som de har

kendskab til gennem tekster, de har mødt i forskellige sociale sammenhænge i og uden for skolen, samtidig med at de fortolker og responderer på forventninger, der institutionelt omgærdter skriveprocessen. Det kan for eksempel være eksplicit formulerede forventninger fra introduktionen af den konkrete opgaveformulering, og det kan være mere generelle (forestillede) forventninger til, hvad og hvordan *man* skriver i skolen. Med udgangspunkt i studier af 'writer identity' (fx Clark et al., 1990; Ivani, 1995) beskriver Lillis (2001), hvordan det er i dette spændingsfelt, skrivere træffer en række valg om a) hvem de kan være, og hvem de gerne vil være, når de skriver, b) hvad de kan, og hvad de gerne vil udtrykke, og c) hvordan de kan, og hvordan de gerne vil udtrykke det (Lillis, 2001).

Relationen mellem børnenes valg af semiotiske ressourcer, afsøgning af nye sproglige ressourcer og skriveridentitet bliver ofte synlig, når børnene i samtalen om teksterne for eksempel spørges om, hvad de synes er lykkedes godt i deres tekster. Det er tydeligt i den bemærkning, som Patryk indledte denne artikel med. Forud for dette udsagn ligger et søgende svar på forskningsmedarbejderens spørgsmål: "Jeg er sådan,



øh, tilfreds med, at det som jeg har... for jeg har prøvet at, sådan det jeg siger (han peger her med hånden ind på sig selv). Øh, ja. Fordi sådan at hele teksten, det er sådan noget, jeg siger, så det er sådan hvor, som at jeg tænker, som om jeg sidder inde i den tekst". På forskningsmedarbejderens opfordring uddyber Patryk det ved at fortælle, hvordan han har ønsket, at selve tankeprocessen skulle fremgå af hans tekst, hvor han for at illustrere det har indsat et komma, tre på hinanden følgende punktummer og et udråbstegn. Hertil kommer, at han med en lille pære har symboliseret, hvordan der går et lys op for ham.

I andre tilfælde fremhæves et særligt ord (dødsbil, distrikt), en særlig vending ('donere til de fattige', 'sprede glæde gennem sine sange') eller et særligt billede ('synger som en fugl'), eller som en af drengene, Azhar, siger, at han har 'sat ord ind', 'han ellers ikke plejer at bruge'. Men det kan også være et særligt stilistisk træk, som når Gulnar udpeger den del af sin tekst, hvor hun opremser, hvad der er særligt ved Justin Bieber: 'Hans stemme, hans stil, hans hår, kort sagt alt'. Eller det kan være særlige tegn som hos Patryk, ligesom det kan være apostrof-

fen i Ballon d'Or eller kolonnet foran opremsningen af bandmedlemmerne i 'One direction', der trækkes frem. Ofte bliver udpegningen af de særligt vellykkede træk efterfulgt af redegørelser for de overvejelser, der er gået forud for valget, og de processer, der har været involveret deri. Det ser vi for eksempel i samtalen mellem forskningsmedarbejderen Winnie og de tre drenge Salman, Rafal og Hashir. Alle tre drenge har valgt at skrive om fodboldspillere, Rafal om Szczesny og Salman og Hashir om Ronaldo. Her fortæller Salman om, hvordan han havde problemer med at stave til Ballon d'Or.

Winnie: Var der et sted i jeres tekst, der drillede jer, eller hvor der var et svært ord, eller noget I syntes var svært at formulere?

Salman: (*prompte*) Ballon d'Or! Først så troede jeg, at apostroffen skulle være her, men det sku det ikk'. Så jeg blev lige nødt til at google det og finde ud af, hvordan man staver til det.

Winnie: Ja. Ved du, hvad Ballon d'Or betyder? (*Hashir kigger opmærksomt/nysgerrigt op på forskningsmedarbejderen og så på Salman*)

Salman: Nej, jeg ved bare, det er en pris.

Winnie: Du ved, det er en pris, som man får. Hvis nu vi kigger på Hashirs billede (*Hashir løfter sit papir og holder billedet op, så de andre kan se det*). Der holder han den her pris, ikke også, en Ballon d'Or. Det betyder den gyldne bold. Ballon, det tror jeg er bold.

Salman: På fransk eller hvad?

Winnie: Ja, og så or, det er vist guld.

Ballon d'Or er en term, der går igen mange gange i datamaterialet. Mange børn har valgt at skrive om fodboldspillere, og flere af disse om Cristiano Ronaldo, der netop havde vundet denne pris for bedste fodboldspiller 2013. I teksterne indgår Ballon d'Or som en central informativ ressource og dermed som en ressource, der er med til at fremstille forfatterne som eksperter og som vidende om de særlige ord og udtryk, der knytter sig til det emneområde, de skriver om. Forskningen i 'writer identity' (fx Ivani, 1998) har peget på, hvordan enhver skriver gennem de valg, han eller hun træffer, ikke bare portrætterer det eller dem, der skrives om, men også skaber sig selv som skriver, idet man altid skriver ud fra en eller

flere positioner, der har betydning for de ressourcer, man vælger at trække på. Som man ser, synes Ballon d'Or at indgå i en sådan portrættering som en udvalgt semiotisk ressource, der samtidig klinger særligt (fransk) og tager sig særligt ud i sin grafiske form, hvilket altså for Salman er værd at investere så meget i, at han googler det for at være helt sikker på at få apostroffen sat rigtigt. Og som det fremgår af hans tekst nedenfor, har han efterfølgende brugt ordet Ballon d'Or tre gange i sin tekst på tre forskellige måder: i selve teksten, i en forklaring af ordet i en parentes og i en billedtekst.

De semiotiske valg, børnene træffer i skriveprocessen, hænger sammen med den måde, de ønsker at fremstå på gennem deres tekster, der igen må ses i sammenhæng med deres fortolkning af de forventninger, der institutionelt omgærder skriveprocessen. Dette spændingsfelt mellem de oplevede forventninger til skrivningen og de valg af semiotiske ressourcer, der træffes, bliver også et centralt tema i samtalen mellem Salman, Hashir, Rafal og Winnie. På spørgsmålet om, hvordan en rigtig blæret fantekst skulle se ud,

Cristiano Ronaldo

Jeg er fan af Ronaldo fordi jeg syntes at han er en god fodboldspiller fordi han spiller godt og han er verdens bedste fodboldspiller. Og der var på et tidspunkt hvor at sagde i den her uge vil jeg give alle de penge jeg tjener til fattige folk. Han donerede sin også sin Ballond'or væk til fattige (Ballond'or er en fodbold pris). Ronaldo har lige rundet 400 mål.

Ronaldo spiller i Real Madrid og han kommer fra Portugal.



Jeg har valgt det her billede fordi det viser at han lige har vundet prisen ballon d'or.

Salmans fantekst

siger Salman, at der skulle være billeder, mens Hashir fremhæver, at teksten skal være lang for at være blæret. Det leder til følgende samtale:

Winnie: Den skal være lang, Hashir, siger du. Hvorfor det?

Hashir: *(trækker på skuldrene og smiler så prøvende)* Ellers så er det ikke sjovt at læse den. Det synes jeg heller ikke, min er, når det kun er 2-3 linjer.

Winnie: Synes du, din er for kort eller hvad? *(Hashir bekræfter)* Hvad ville du gerne mere have haft med, tænker du, hvis du fik lov til at skrive teksten om?

Hashir: Vi sku', vi sku', vi sku'... Vi sku' ikk' skrive om

øh.. *(kigger lidt frustreret ud i luften)*. Vi sku' ikk' skrive om, hvor gammel han er og sådan noget. Vi skulle bare skrive, hvorfor man er fan af ham. Så, det kan man ikk' skrive så langt om.

(...)

Winnie: Så der er simpelthen nogle informationer, du gerne ville have haft med nu, hvis jeg sagde: "Nu må du lave en fantekst, en blæret fantekst om Cristiano Ronaldo, og du må lave den, liiiige som du gerne vil"? Hvem skulle så... Hvem skulle egentlig læse den, hvem skulle den så være rettet til? Skulle det være en på din egen alder, eller en på alder med mig, eller...?

Jeg er fan af Cristiano Ronaldo Cr7

Jeg er fan af Cristiano Ronaldo fordi han er den bedste fodbold spiller og når man er fan af Ronaldo skal man se hans kampe. Han spiller i Real Madrid og er en speciel spiller. Jeg elsker Også Ronaldo fordi han hjælper de fattig lande.



Hashirs fantekst

Hashir: (*kigger rundt, gaber og trækker sig tilbage i stolen, før han siger*) Det er nogen gange derhjemme, så på computeren, så har jeg også sådan noget Word, så skriver jeg mange historier om fodboldspillere og sådan. Det er sådan nogen lange nogen, jeg skriver.

Winnie: Ja. Skriver du dem bare til dig selv så, eller hvordan?

Hashir: (*nikker*) Og så kopierer jeg dem. Så har jeg dem bare.

Salman: Man kan også bare skrive dem til andre fans.

Winnie: Ja. Til andre fans. Ja. Hvad skulle der være med i sådan en historie, man skriver til andre fans?

Hashir: Jeg skriver, hvornår han er født, hvor mange år han er, og ... karriere og sådan dér.

I uddraget her ses, hvordan Hashir udfolder et spændingsfelt imellem det, der i hans øjne forventes, at han skal, og det, han gerne ville – og *kunne* – udtrykke. Grunden til, at hans tekst er så kort, er ifølge Hashir, at de skulle skrive om, "hvorfor man er fan". "Så", siger han "det kan man ikk' skrive så langt om." Således henviser han til den konkrete opgaveformulering, som understreges sprogligt ved, at Hashir fem gange gentager "Vi sku". Hashir har holdt sig stringent til at opfylde kravet til opgaven og har derfor ikke skrevet biografiske informationer om Ronaldo i sin tekst. På et mere generelt, forestillet forventningsplan til, hvordan man skriver i skolen, kan man koble denne opmærksomhed på, hvad man skal og ikke skal, til den sproglige korrekthed, der karakteriserer Hashirs tekst.

Hashirs tekst kan karakteriseres som kort, korrekt og urisikabel, og om skriveprocessen fortæller han, at han ikke syntes, der var noget, der var svært. Salman derimod vil, som vi har set illustreret ovenfor, gerne tale om, hvad der var svært for ham, og hans tekst kan overordnet karakteriseres som længere, mere kompleks og vovet. Hvor Hashir i *skolesammenhæng* holder sig til det sprog, han kender, står hans undvigelses- og sikkerhedsstrategi i denne situation over for Salman, der har kastet sig ud på ukendt land og benyttet sig af strategier til at undersøge noget sprogligt, som han efterfølgende anvender i sin tekst. Men Hashirs undvigelses- og sikkerhedsstrategi står i uddraget også i modsætning til Hashir selv, som skriver *derhjemme*, når han på sin computer skriver lange tekster i Word til sig selv uden skoleopgavens begrænsning.

Inden for det ovenfor omtalte spændingsfelt kan man altså sige, at Hashir og Salman tilsyneladende har

truffet en række modsatrettede valg på baggrund af deres fortolkninger af de forventninger, der knytter sig til den konkrete skriveopgave, og nogle mere generelle forestillinger om, hvordan man skriver i skolen. Hvor Salman har valgt at kaste sig ud i at strække sproget, synes Hashir at have holdt sig til det sprog, han kender. Dette begrundes han (indirekte) under samtalen med, at han fortolker opgaven som begrænset og begrænsende. Således ser det ud, som om Hashirs fortolkning har resulteret i, at han har truffet nogle valg, der ikke synes at indebære, at han *strækker sproget*, men i høj grad holder sig til det sprog, han føler sig sikker på.

Interaktion og nye semiotiske ressourcer

Gennem samtaleaktiviteten får vi, som beskrevet ovenfor, adgang til nogle af de valg, børnene har truffet undervejs i skriveprocessen, og til den måde, de vælger at fremstille disse valg og sig selv som skrivere på i den konkrete situation. Vi har på den måde fået øje på den potentielle sammenhæng mellem, om børnene kan se sig selv i den tekst, de skriver, og om de investerer i den skriveridentitet, der følger med, ligesom vi har fået øje på, hvordan investeringen i skriveridentiteten i mange – men ikke i alle – tilfælde synes at lede til en investering i at strække sproget, der ikke mindst i en andetsprogssammenhæng spiller en central rolle i sprogtilegnelsesprocessen (se herom fx Laursen, 2005; Orluf et al., 2012; Laursen, 2013; Østergaard et al., 2014). Et tilsvarende billede af en sådan sammenhæng mellem investering i skriveridentiteten og investering i at strække sproget tegner sig i den mundtlige interaktion, der udspiller sig omkring teksterne.

Ser vi for eksempel på Hashirs deltagelse i samtaleaktiviteten, er den generelt præget af tilbageholdenhed og kortfattede svar på forskningsmedarbejderens spørgsmål. På spørgsmålet om, om han har fået det med, han gerne ville, nikker han hurtigt, og på spørgsmålet om, om der var noget, der drillede, svarer Hashir: "Jeg syntes ikke, der var noget, der var svært." Men der er også brud på dette generelle billede, der dels handler om, at hans generelt korte svar erstattes af en begejstret og optaget involvering i samtalen, når den handler om tekstens indholdsside (fodbold), og dels om, at Hashir alligevel åbner for, at han selv finder sin tekst for kort og gerne ville have skrevet mere. Når samtalen falder herpå, indgår Hashir anderledes engageret i samtalen, som vi for eksempel kan se det ske i det tidligere præsenterede uddrag, hvor han ivrigt fortæller om, hvordan han ville have skrevet en meget længere tekst, og henviser til det, han fremstiller som opgavens begrænsning, nemlig



at fokus er på det at være fan frem for en decideret biografi om idolet. Sidst i det tidligere præsenterede uddrag ser vi Hashir nævne *karriere* som noget af det, han ville have skrevet om derhjemme. Ordet *karriere* har forskningsmedarbejderen seks minutter tidligere introduceret, hvor hun udtrykte, at hun ved tekstlæsningerne blev nysgerrig på, hvor langt Rafals folboldspiller og Ronaldo er i deres karrierer. På det tidspunkt fulgte Hashir ikke op på dette, men sprang over, sådan som han gør ofte i samtalen. Men her ser vi altså tegn på, at han har opsnappet en sproglig ressource i den mundtlige interaktion, som han – lidt søgende – inddrager her i sin fremstilling af sig selv som skriver og som vidende om det indhold, han skriver om.

Analyserne af fanaktiviteterne har således bidraget til at få øje på et nyt perspektiv i 'writer identity'-forskningen, nemlig den potentielle forbindelse mellem 'writer identity', sproglæridentitet og anvendelse af sprogrækkende strategier.

Et andet eksempel ser vi hos Tora. Tora er inden for det seneste år kommet til klassen fra en modtagelsesklasse, der på skolen benævnes som M-klassen. Hun bliver interviewet sammen med Emilie og Naima af

Winnie, og hun fremstår i begyndelsen af interviewet meget tilbageholdende og undvigende for i løbet af aktiviteten at bevæge sig i en langt mere deltagende retning. Mens Emilie og Naima kommer med spontane udbrud om deres egne tekster, da børnene får dem udleveret af forskningsmedarbejderen, sidder Tora stille med sin tekst og siger ingenting. Da børnene forhandler om, hvem der skal læse højt først, og Naima foreslår Tora, er Toras reaktion afvisende: "Jeg var lige M-klasse – nej!". På forskningsmedarbejderens forskellige spørgsmål til Toras tekst svarer Tora ved ganske kort enten at ryste på hovedet eller trække på skuldrene. Hendes blik er flygtigt; hun kigger ofte ned og væk. Således kan hun i situationen karakteriseres som undvigende i forhold til den konkrete aktivitet, hvor de snakker om børnenes tekster. I det følgende uddrag ser vi i første omgang et eksempel på Toras undvigelse, når hun kigger ned, trækker på skuldrene og svarer helt kort og undvigende. Men vi ser også, hvordan hun alligevel stille insisterer på, at hun faktisk har fået skrevet noget tekst:

Winnie: Hvad med dig, Tora, er der mere, du gerne ville have haft med i din tekst om Johnny Depp?

Tora: *(kigger ned, mens hun nikker stille)*

Winnie: Hvad skulle det være for eksempel.

Tora: *(trækker på skuldrene og kigger stadig ned)*
Det ved jeg ikke.

Winnie: Det ved du ikke.

Tora: Jeg synes, jeg har skrevet lidt.

Forskningsmedarbejderen giver Tora ret i, at hun har fået skrevet lidt, og peger på, at Tora for eksempel har fået den lange række af film med, som Johnny Depp har spillet med i. Det bringer Naima til at fortælle, at hun også har set Edward Saksehånd, og de begynder at snakke om filmen og om, at han har saksehænder. Tora smiler nu, og da forskningsmedarbejderen spørger, hvad der så sker med ham i filmen, og Naima begynder at fortælle, insisterer Tora pludselig på, at hun vil fortælle:

Tora: Jeg vil, jeg vil, jeg vil! Fordi ... en mand, han, altså doktor, eller, han har lavet ham, men han er død, før han er færdig med at lave ham, bygge ham. Og så, øhm, kommer der en dame, og hun finder ham, og så hun tager ham med sig.

Naima: Ja, passer ham.

Tora: (*kigger på Naima, der kigger tilbage på Tora*)
Ja.

Som det fremgår af uddraget, sker der her, 12 minutter inde i aktiviteten, et brud, hvor ordene pludselig vælter ud af Tora, der indtil da har forholdt sig meget tavs. I forlængelse af ovenstående uddrag følger en fælles udredning af filmens handling, hvor forskningsmedarbejderen spørger, og både Naima og Tora deltager og supplerer hinandens svar. Denne supplerer sker både på et semantisk plan, hvor de i fællesskab rekonstruerer handlingen, men også på et sprogligt plan, hvor Naima tilbyder ord, når Tora mangler dem på dansk. Snakken om filmen Edward Saksehånd leder altså til et brud med det, der ellers fremstår som et undvigelsesmønster, hvor det forsigtige og tilbageholdende, der kan tolkes som en sproglig usikkerhed på dansk og et ubehag ved at fremstå som 'non-native speaker', erstattes af en begejstret og mere vovet deltagelse, når snakken falder på noget, der interesserer hende.

Det dialogisk-dynamiske perspektiv: skriveridentiteter, sprogindlæreridentiteter og sprogstræk

Analyserne af fanaktiviteterne har således bidraget til at få øje på et nyt perspektiv i 'writer identity'-forskningen, nemlig den potentielle forbindelse mellem 'writer identity', sprogindlæreridentitet og anvendelse af sprogstrækkende strategier. Først og fremmest ses en sammenhæng mellem, om børnene kan se sig selv i den tekst, de skriver, og om de inve-

sterer i den og i den 'writer identity', der følger med. Men vi ser også, at der med investeringen i teksten ofte følger en investering i at strække sproget for at give teksten netop det udtryk, børnene gerne vil have frem, og for at skrive sig selv ind i teksten på en måde, der får dem til at fremstå, som de gerne vil fremstille sig selv. Endelig ser vi, hvordan en sådan investering synes at gøre, at børnene i mange tilfælde overvinder en eventuel modstand mod at fremstå som 'non-native speakers'. Det forekommer nemlig, at der blandt mange af børnene i flere situationer kan være et ubehag forbundet med at tage en sprogindlæreridentitet på sig, der til tider nærmest tager sig ud som en sprogskam (svarende til den 'literacy shaming', som Bartlett (2008) har set i sin forskning af voksne, der sent er begyndt at lære at læse og skrive. Men samtidig er der i materialet også tendenser til, at investeringen i teksten bliver stærkere end frygten for at falde igennem som 'non native speaker'. Meget tyder således på, at hvis børnene kan se sig selv som skrivere, er de også mere villige til at påtage sig en sprogindlæreridentitet og i forlængelse heraf til sprogligt at vove mere.

Det er blandt andet her, det dialogiske perspektiv på elevernes tekstproduktion har sit potentiale. I *talkback*-rummet foldes der gennem dialogen en bredere palet af skriveridentiteter ud, når børnene inviteres til at fortælle om ikke bare *den tekst, der er*, men om *den tekst, der kunne være*. Under samtalen ser vi børnene udnytte denne mulighed til at fortsætte den 'befolkning af teksten med intentioner' (Lillis, 2001), der blev påbegyndt under skriveprocessen, og at reflektere over de valg, de har truffet og en anden gang vil kunne træffe.

Meget tyder således på, at hvis børnene kan se sig selv som skrivere, er de også mere villige til at påtage sig en sprogindlæreridentitet og i forlængelse heraf til sprogligt at vove mere.

Set i et interaktionelt perspektiv er det særlige ved denne aktivitet, som tidligere beskrevet, at *talkback*-dialogen indebærer en forskningsmedarbejder og hele tre børn, hvor Lillis' *talkback*-situation tog form af individuelle samtaler med den pågældende skriver. I dette tilfælde har vi altså en kompleks sammenhæng bestående af forskningsmedarbejder, skriver og to andre skrivere, hvilket så at sige øger mulighederne for det dialogiske princips udfoldelse. Denne kompleksitet har

sandsynligvis bidrager til i forskningsmæssig sammenhæng at få øje på det ekstra lag i det dialogisk-dynamiske perspektiv, som invitationen til sprogstræk udgør. Eksemplerne Tora og Hashir viser, hvordan sprogstrækket folder sig ud som brud med undvigelsesstrategier, når begejstringen for samtaleemnet – henholdsvis film og fodbold – overgår tendensen til at holde sig tilbage. I Toras tilfælde bliver det tydeligt, hvordan invitationen til at strække sproget i denne konstruktion foldes ud, idet Tora ikke blot taler med forskningsmedarbejderen, men også indgår i en sprogstrækkende dialog med Naima, når de sammen rekonstruerer handlingen i Edward Saksehånd. I den mundtlige interaktion ses således, hvordan børnene i situationen strækker sproget eller bliver opmærksomme på nye ressourcer, som de afprøver i samtalen.

Udover at aktiviteten har givet indblik i børns betydningsdannelse i skrivepædagogiske sammenhænge, har den tillige åbnet for et didaktisk potentiale i forhold til indsigter i, hvordan skriveaktiviteter med fordel kan inddrage det dialogisk-dynamiske perspektiv i forbindelse med pædagogisk-didaktiske hensigter om at invitere eleverne til at strække deres sprog. Når man i pædagogisk-didaktisk sammenhæng anskuer teksten som en konstruktion i et processuelt lys frem for at anskue den som et færdigt produkt og på det grundlag inddrager en fælles *talkback*-situation, åbnes der for en diskussion mellem børnene og den voksne ikke alene af de valg, der er truffet, men også af de valg, man *kunne* træffe, hvis man efterfølgende kunne skrive teksten om eller en anden gang skrive en tilsvarende eller måske en helt anden tekst.

Aktiviteten har således også skabt en opmærksomhed på et ikke tidligere ekspliciteret forskningsmæssigt og didaktisk potentiale ved Lillis' dialogiske *talkback*-metode, nemlig den sammenhæng, der synes at være mellem skriveridentitet, sprogindlæreridentitet og sprogstrækkende strategier, og den invitation til at strække sproget, den kan fremkalde, og som udfolder sig i et hav af eksempler, hvoraf der her kun er præ-senteret nogle få.

Litteratur

Bartlett, L. (2008). To seem and to feel. Engaging cultural artefacts to "do" literacy. I: Prinsloo, M., og Baynham, M. (Eds.), *Literacies, Global and Local* (s. 35-50). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Clark, R., Cottey, A., Constantinou, C., og Yeoh, O. C. (1990). Rights and obligations in student writing. I:

Clark, R., Fairclough, N., Ivani, R., Mcleod, N., Thomas, J. og Maera, P. (Eds.), *Language and power: Selected proceedings of the BAAL Annual Meeting*, 1989. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.

Ivani, R. (1995). Writer Identity. *Prospect: The Australian Journal of TESOL* 10, 1-31.

Ivani, R. (1998). *Writing and identity: the discursive construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins.

Laursen, H. P. (2005). *Dansk som andetsprog i relation til danskfaget*. CVU København-Nordsjælland og Københavns Kommune.

Laursen, H. P. (2013). Biliteracy og skriftsprogstilignelse. Literacypraksisser i de første skoleår. I: Laursen, H. P. (red.), *Literacy og sproglig diversitet* (s. 11-48). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Laursen, H. P. (2014). Klassen som et sprogligt mødested. I: Laursen, H. P. (red.), *Tegn på sprog – tosprogede børn lærer at læse og skrive. Statusrapport 7* (s. 6-26). Downloadet 1. marts 2015 fra https://ucc.dk/files/statusrapport_7_-_2014.pdf

Lillis, T. (2001). *Student Writing: Access, Regulation, Desire*. London: Routledge.

Lillis, T. (2003). An "academic literacies" approach to student writing in higher education: drawing on Bakhtin to move from "critique" to "design". *Language and Education* 17 (3), 192-207.

Lillis, T. (2013). *The Sociolinguistics of Writing*. Edinburgh: Edinburgh Sociolinguistics.

Orluf, B., Laursen, H. P., Daugaard, L. M., Wulff, L., Ladegaard, U., og Østergaard, W. (2012). *Tegn på sprog – tosprogede børn lærer at læse og skrive. Statusrapport 5*. Downloadet 12. september 2014 fra [https://www.ucviden.dk/portal/da/publications/tegn-paa-sprog--tosprogede-boern-laerer-at-laese-og-skrive\(9ea466a8-9fea-4cff-a963-58159849cbc6\).html](https://www.ucviden.dk/portal/da/publications/tegn-paa-sprog--tosprogede-boern-laerer-at-laese-og-skrive(9ea466a8-9fea-4cff-a963-58159849cbc6).html)

Østergaard, W., Wulff, L., Orluf, B., Laursen, H. P., Ladegaard, U., og Daugaard, L. M. (2014). Literacyundervisning i flersprogede klasserum. *Kvan – et tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen*, nr. 99, 59-72.

MATEMATIKTEKSTER PÅ TVÆRS AF SPROG – UDVIKLING AF LÆSESTRATEGIER

LONE WULFF, LEKTOR, LÆRERUDDANNELSEN BLAAGAARD/KDAS, PROFESSIONSHØJSKOLEN UCC

I forskningsprojektet *Tegn på sprog, tosprogede elever lærer at læse og skrive* (se præsentation af forskningsprojektet i artiklen af Helle Pia Laursen) undersøges, hvordan literacy-undervisning kan tilrettelægges, så elevernes flersprogede ressourcer inddrages i forbindelse med udvikling af literacy-kompetencer og læring generelt. I forløbet *Vi skriver en matematikbog* i 5. kl. på Blågård skole på Nørrebro var det faglige fokus at styrke elevernes bevidsthed om strategier i forbindelse med faglig læsning, herunder bevidstheden om de strategier, der går på tværs af sprog. Eleverne arbejdede på forskellige måder med at afdække og reproducere matematikteksters multimodalitet og sprog. I den forbindelse fik eleverne bl.a. til opgave at undersøge to matematiktekster på andre sprog for at danne hypoteser om komposition og indhold (se faktaboks s. 96).

Læsestrategier i matematik

Blågård skole ligger på Nørrebro i København. Skolen huser omkring 550 elever, hvoraf en stor del er flersprogede – i den pågældende 5. klasse er det ca. halvdelen. Klassen har deltaget i forskningsprojektet *Tegn på sprog* siden børnehaveklassen, og i det pågældende forløb valgte skolegruppen, som består af klassens lærere, Mette Johansen, Susanne Drowe Pedersen og Maj Engelbrecht sammen med undertegnede forskningsmedarbejder, at sætte fokus på læsestrategier i matematik.

Begrundelsen for dette fokus var, at en del af eleverne var udfordret af fagteksternes kompleksitet og multimodalitet. Den literacy-kompetence, som forudsættes i matematik og andre fag fra mellemtrinnet, afspejler en faglig diskurs og fagsproglig specialisering, som

ofte ikke er aktuell i indskolingens tekster. Udvikling af elevernes læsestrategier bliver dermed afgørende for deres udbytte af fagundervisningen såvel som for deres læseudvikling. Ifølge den australske forsker Pauline Gibbons bør læseundervisning altid opfylde to mål: dels fremme forståelse af den pågældende tekst og dels støtte elevens udvikling af hensigtsmæssige læsestrategier, som kan overføres fra tekst til tekst (Gibbons, 2002, s. 84). Gibbons' sidste fordring var i fokus ud fra den didaktiske betragtning, at målrettede læsestrategier kan læres (Andreassen, 2008; Bråten, 2008) og følgelig, at eksplicit undervisning i læsestrategier kan optimere elevens læsning og styrke deres selvforståelse som læsere af forskelligartede fagtekster såvel som deres indsigt i egen læseforståelse.

Informanternes flersprogethed kan støtte deres læseforståelse, idet de flersprogede ressourcer fremmer brugen af strategier.

En central læsestrategi i forbindelse med matematiktekster er at finde de informationer, som er vigtige for opgaveløsningen, og at sortere de mindre vigtige informationer fra; i det hele taget at navigere i teksten på en anden måde end i andre typer af fagtekster. Flere aktiviteter i forløbet drejede sig derfor om, at eleverne skulle navigere i matematiktekster og på et metareflektende niveau forholde sig til deres arbejde med teksterne. Det samme gjorde sig gældende for den aktivitet, der bliver udfoldet nedenfor. Her skulle eleverne arbejde med matematiktekster på andre sprog end dansk og gætte-læse sig frem til hypoteser om matematikteksternes opbygning og indhold samt undersøge, om de kunne finde de

forskellige typer af tekst, som de havde kategoriseret i deres eget matematikmateriale. Ved at arbejde med ikke-danske tekster var målet at tvinge eleverne til at bruge især de grafiske og multimodale signaler for at finde rundt i teksten, mens indholdslæsningen trådte i baggrunden for et øjeblik.

I forbindelse med inddragelse af tekster på flere sprog bliver elevernes flersprogede ressourcer et omdrejningspunkt. I en undersøgelse af Jiménez, García og David (1996) påvises netop, at informanternes flersprogethed kan støtte deres læseforståelse, idet de flersprogede ressourcer fremmer brugen af strategier:

"Evidence from this study suggests that the successful Latina/o readers possess an enhanced awareness of the relationship between Spanish and English, and that this awareness leads them to use successfully the bilingual strategies of searching for cognates, transferring, and translating" (Jiménez, García og David, 1996, s. 31).

Eleverne i den citerede undersøgelse var 11-13-årige fra et engelsk-spansk sprogmiljø, og elevernes fler-

sprogede kompetencer blev altså fx realiseret gennem sammenligning af sprog, oversættelse og søgen efter genkendelige tværsproglige træk. I forløbet i 5. klasse på Blågård skole var læringsmålet tilsvarende at styrke elevernes bevidsthed om strategier i forbindelse med faglig læsning, herunder bevidstheden om de strategier, der går på tværs af sprog.

Matematikbogen som tekst

Forløbet *Vi skriver en matematikbog* strakte sig over 14 tværfaglige lektioner i matematik og dansk. Undervejs blev matematikteksters tekstaktiviteter, multimodalitet og læsesti undersøgt og kompositionen karakteriseret og rekonstrueret. Det skete gennem undersøgelser af klassens egen matematikbog, *Kon-teXt 5* (Andersen et al., 2006), gennem undersøgelser af matematiktekster på andre sprog og i forbindelse med individuel produktion af en side til en fælles matematikbog til årgangen under. Her blev der stillet krav om at reproducere de undersøgte tekstaktiviteter, opgavetyper, illustrationer og matematiksproget generelt. Matematiksiden blev afprøvet på elever i 4. klasse og efterfølgende redigeret på baggrund af

FOKUS	AKTIVITET OG ORGANISERING
Undersøgelse af tekstaktiviteter	Undersøgelse og kategorisering af forskellige tekstaktiviteter i et opslag i egen matematikbog. Fokus på sproglige kendetegn (fælles og i makkerpar)
Undersøgelse af opgavetyper	Undersøgelse og kategorisering af, hvordan matematikopgaverne formuleres. Fokus på sproglige kendetegn (fælles og i makkerpar)
Undersøgelse af tekstaktiviteter	Undersøgelse og kategorisering af matematiktekster på flere sprog
Undersøgelse og vægtning af informationer	Undersøgelse og produktion: Vigtige matematikfaglige informationer fastholdes, mens den øvrige tekst 'skrælles' væk (fælles) Eleverne producerer ny tekst til de matematikfaglige informationer (individuelt med støtte fra makker)
Undersøgelse af læsesti i matematiktekster	Undersøgelse af læsesti i et matematikopslag – eleverne indtegner læsesti i forskellige opslag (fælles og individuelt med støtte fra makker)
Produktion af en side til fælles matematikbog	Opbygning af en matematiksider med genkendelige tekstaktiviteter og opgavetyper (fælles, hvor læreren modellerer)
	Elever producerer eget opslag til fælles matematikbog. Lærere giver løbende respons (individuelt med støtte fra makker og lærere)
	Hver elevproduceret matematiksider afprøves på 4. kl., og eleverne interviewer deres forsøgspersoner om læsesti, forståelse af opgaver og tekstaktiviteternes fordeling generelt (i makkerpar)
	Matematiksiderne færdigredigeres og præsenteres i grupper forud for udgivelse (individuelt og i grupper)
Evaluering af produkt	Reception i forbindelse med udgivelse. Eleverne nominerer den bedste matematiksider ud fra kriterier om komposition, indhold og grafisk fremstilling

deres direkte og indirekte respons. Eleverne valgte afslutningsvis at kalde deres fælles matematikbog *Matematekst* med begrundelsen at matematik både er *matematik* og *tekst*

Forløbet præsenteret skematisk og her delt i hvilket fokus, der var for elevernes arbejde, samt aktiviteter og organisering af klassen.



Forside på elevernes fælles matematikbog til årgangen under

I forbindelse med undersøgelsen af de typiske teksttyper i matematikbogen havde klassen brug for en fælles begrebsdannelse. Vi valgte at arbejde med fire umiddelbart genkendelige tekstaktiviteter i fagets tekster og benævnte dem *situationstekst*, *matematiktekst*, *opgavetekst* og *illustrationer*. *Situationsteksten* er ofte en fortællende eller informerende tekst, som præsenterer situation og aktører med overskrifter som 'Krible-krableland' (KonteXt 4) og 'Hegnet' (KonteXt 5). *Matematikteksten* er ofte en informerende beskrivelse eller/og instruktion, hvor det matematikfaglige indhold sættes i spil. Det sker fx under overskriften 'Hegnet', hvor læseren først præsenteres for *Katjas far*, som skal bygge

et hegn, og derpå får de første matematikfaglige informationer: "Hegnet skal bygges af lodrette stolper, som står ved siden af hinanden med en afstand på 2 m." (Andersen et al., 2006, s. 102). Herpå følger typisk *opgavetekst*, karakteriseret af forskellige opgavetyper ofte formuleret som henholdsvis spørgsmål: 'Hvor mange...?' eller med imperativer: 'Beregn...!'. De grafiske repræsentationer valgte vi samlet at kalde *illustrationer* med mere nuancerende underkategorier. De spænder bredt fra gengivelser af situationen uden matematikfaglig betydning (fx en tegning af Katjas far foran et byggemarked), til vigtige, kernefaglige informationer, som findes som en del af tegningen eller i afgrænsede bokse. Eleverne udfordres altså af fagtekster, karakteriseret af et spænd af multimodale repræsentationer og formidlingsformer, som de skal kunne genkende, aflæse og bruge hensigtsmæssigt.

Matematiktekster på flere sprog

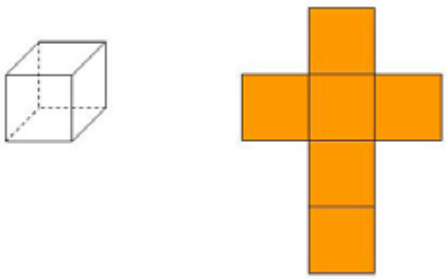
Aktiviteten, hvor eleverne undersøgte matematiktekster på flere sprog, lå i forlængelse af undersøgelser og synliggørelse af matematiktekstens multimodalitet og komposition. I forbindelse med denne tværsproglige aktivitet blev eleverne instrueret i, at de skulle gætte-læse og danne hypoteser om indhold og komposition på baggrund af deres ny erhvervede viden om matematiktekster og matematikprog, eftersom de ikke kunne læse og forstå på normal vis, og at de efterfølgende skulle begrunde deres hypoteser skriftligt. I denne undersøgelse af teksternes signaler og egne hypoteser arbejdede alle på et metaniveau med teksterne, og netop ved at arbejde med tekstmateriale på andre sprog end dansk blev det matematiske indhold sekundært, mens tekstens multimodale og grafiske signaler fremstod des tydeligere.

De to matematiktekster, som eleverne undersøgte, var på hhv. polsk og arabisk. I forbindelse med den polske tekst forventede vi, at eleverne ville forholde sig til genkendelige træk ved bogstaver og ord, og at de dermed kunne basere en del af deres hypoteser bl.a. på lydering. Med den arabiske tekst ønskede vi i skolegruppen at se, hvordan eleverne taklede en anden slags udfordring afstedkommet af, at nogle elever kendte til det arabiske skriftsystem og sprog, mens andre ikke gjorde. Her var der forventning om brug af andre læsestrategier hos nogle af eleverne, end det var tilfældet i arbejdet med den polske tekst.

4.1 Prostopadłościan i sześcian
Wyobraź sobie, że musisz zapakować prezent, i że papier nie może się pokrywać. Całkowitą powierzchnię tego papieru nazywamy polem powierzchni siatki.

Mówi się zwykle, że siatka, to powierzchnia otaczająca bryłę geometryczną.

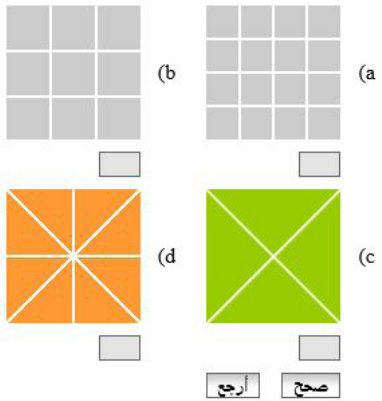
Sześcian **Siatka sześcianu**



Krawędź sześcianu oznaczamy literą *s*. Siatka sześcianu składa się z sześciu kwadratów tej samej wielkości, widzisz to również na rysunku. Aby obliczyć powierzchnię siatki, obliczamy najpierw powierzchnię jednego kwadratu, a następnie mnożymy tę powierzchnię przez ilość kwadratów, czyli 6.

Polsk tekst om geometri (webmatte.se)

2.5 التمارين – الجزء من الكل
1. إلى كم جزءٍ مُتساوٍ قُسمَت الأشكال التالية؟



صحح أرجع

2. ما اسم الجزء في الأجزاء التالية؟

مثال أربعة أجزاء متساوية ربيع

(a) ثلاثة أجزاء متساوية

(b) إحدى عشر جزءاً متساوياً

(c) خمسة عشر جزءاً متساوياً

Arabisk tekst om brøker (webmatte.se)

Elevernes læsestrategier

I forbindelse med den polske matematiktekst kan eleverne genkende store dele af alfabetet. I løbet af de første minutter har eleven Hassan eksplicit inddraget hensigtsmæssige strategier, idet han dels trækker på

sin forforståelse af komposition og dels bruger en lyderingsstrategi, idet han leder efter ord, der kan genkendes lydligt:

Uddrag 1

Hassan: Jeg tror, det første er en historie. Det (..) første (med) en historie
 Tamir: Vi kan alligevel ikke læse det
 Abdi: (latter)
 Tazim: Hvad er det for et sprog?
 Tamir: Jeg ved det ikke
 Hassan: Jeg tror, det er noget med 'opgave'. Der står noget med 'papier'

I uddraget bruger Hassan forskellige strategier, som kan støtte hans undersøgelse af teksten. Han giver udtryk for, at teksten indledes med en *historie*, synonymt med hvad der i undervisningen er blevet kaldt *situationstekst*, og han genkender et ord: *papier*. Strategierne, han trækker på, er hhv. forforståelse, som er baseret på hans erfaring med andre matematiktekster, og fokus på ord, som minder om hinanden på tværs af sprog. Koblingen mellem genkendelse af relaterede ord og forventninger til matematiktekstens opbygning ses ligeledes, da Hassan fortsætter undersøgelsen ved at læse højt af den polske tekst. Tazim afbryder, da han hører det genkendelige fagord *geometri*. Begge drenge leger med lydene i det polske ord, som staves *geometryczna*, og Hassan konkluderer: 'Det er opgaven', mens han udpeger en afgrænset tekstdel.

Pointen er, at de afprøver forskellige strategier, at de oplever, at deres sproglige ressourcer kan bruges og anerkendes, og at de kan honorere de literacy-praksisser, som har værdi i klasserummet.

Brug af forforståelse, forventning til teksten og genkendelse af ord, orddele og grafiske signaler som nummerering og spørgsmålstejn er udbredte læsestrategier i de fleste grupper i forbindelse med den polske tekst. Næsten alle de skriftlige opsamlings, hvor eleverne begrunder deres hypoteser, involverer en eller flere af disse strategier. Således markerer også Hassan og Tazim med pile, hvor de finder *situationsteksten*, og skriver følgende om deres hypoteser vedr. tekstens komposition: "Fordi i begyndelsen er der altid en tekst". Samme par noterer, at de bruger genken-

delige ord som strategi ved deres markering af, hvor *matematikteksen* befinder sig: "(...) *geometry, fordi det lyder som en matematiktekt*".

"Vi læste godt og grundigt"

Matematikteksen på arabisk udfordrer klassen på en anden måde end den polske. Dels er der tale om et andet skriftsystem end det danske, hvorfor flertallet af eleverne ikke kan trække på genkendelse af bogstaver og i forlængelse af det bruge en lyderingsstrategi, og dels kender ca. 1/3 af klassens elever arabisk fra hjemmet, fra tidligere skolegang i arabiske friskoler og fra koranskolen. Eleverne reagerer anderledes på den arabiske tekst, og det er tydeligere her, end i forbindelse med den polske tekst, at det *flersprogede rum* ikke er værdifrit forstået på den måde, at nogle elever føler sig knyttede til specifikke sprog og påberåber sig kompetencer eller positioner som følge af denne tilknytning (Canagarajah, 2011, s. 8-11). Eleverne, som kender til arabisk, demonstrerer ejerskab og genkendelse; de tydeliggør, at de er forbundet med sproget, og at de har særlige kompetencer. En gruppe drenge begynder hviskende deres samtale om teksten, mens læreren stadig introducerer, og de fortsætter ivrigt og engageret med at lede efter ord og sætningsdele, de kan oversætte. Især Tazim og Hassan oversætter, mens to andre, Abdi og Tamir, supplerer, spørger og selv observerer tekstens øvrige signaler, især grafik og multimodal formidling. Abdi siger fx: "*Det er matematiktekt her. Det er opgavenummer selvfølgelig*", og Tamir supplerer, mens han peger på illustrationer: "*det er brøker, det er areal*". Hos to andre drenge, Kamal og Munir, ser vi samme iver, da de får den arabiske tekst. Flere gange rejser de sig op og sætter sig ned igen. De hæver stemmerne i deres samtale, og de gør flere gange opmærksom på, at de kan læse teksten. Da læreren afslutter aktiviteten og beder eleverne notere deres hypoteser, sker det igen:

Uddrag 2

Lærer: Skriv igen på jeres papir: Hvad gjorde I? (Henvender sig til hele klassen)

Munir: (Bryder ind) Vi læste det

Lærer: Så skriver I det

Munir: Vi læste det godt og grundigt

Hos disse to elever har lærerne observeret grundlæggende udfordringer med at læse på dansk. Under læseundervisning i klassen er de to drenge normalt tilbageholdende, mens de i denne aktivitet profilerer

sig på en helt anden måde. De honorerer her skolens krav til 'den gode elev' ved at fortælle, at de *læste godt og grundigt*, og samme formulering går igen, idet de skriver om, hvordan de har dannet hypoteser: "*Vi starter altid med billederne. Vi tænkte i rigtig lang tid. Vi læste godt og grundigt*". Drengene spejler dermed klassens og skolens værdier i forbindelse med literacy-praksisser samtidig med, at de trækker på relevante strategier.

Inddragelse og anerkendelse af elevernes flersprogede ressourcer giver tilsyneladende selvtillid og er således befordrende for deres investering i den aktuelle literacy-aktivitet

En tredje episode, som viser, hvordan det flersprogede rum giver nye positioneringsmuligheder til eleverne og dermed nye muligheder generelt, finder sted i umiddelbar forlængelse af lærerens introduktion. To af klassens fagligt stærke, etsprogede elever kalder på en af de voksne og giver udtryk for en bekymring for opgaveløsningen, eftersom nogle af drengene 'er foran', fordi de kan læse arabisk. Disse elever registrerer altså, at betingelserne i klassen som helhed er anderledes, end de er vant til. Det sker, fordi der i situationen etableres et rum, hvor nogle elever kan bruge deres flersprogede ressourcer til løsning af en faglig opgave. Klassen som helhed anerkender tilsyneladende, at disse sproglige ressourcer bruges "in their own terms" (Canagarajah, 2011, s. 3) – på deres egne betingelser, fordi aktiviteten iscenesætter læsning på tværs af sprog som en faglig og dermed relevant kompetence. *Læsning* og ikke dansksproglig kompetence er det centrale her. Det giver en usædvanlig position til de elever, som kender til arabisk, og det giver for en kort bemærkning anledning til et forandret fagligt hierarki. De elever, som bliver positioneret højere end sædvanligt, honorerer det ved at imødekomme aktivitetens faglige udfordringer. At de kan bruge deres sproglige ressourcer virker tilsyneladende både motiverende og positionerende såvel som kvalificerende for opgaveløsningen, idet de dels arbejder koncentreret med opgaven og dels tilkendegiver, at de tænkte *længe* og *læste grundigt*. Optagelser og observationsnotater afslører ikke, hvor meget disse to elever reelt forstår af den arabiske tekst, eller hvor godt de læser arabisk. Det er heller ikke pointen her. Pointen er, at de afprøver forskellige strategier, at de oplever, at deres sproglige ressourcer kan bruges og anerkendes, og at de kan honorere de literacy-praksisser, som har værdi i klasserummet.



Strategiudvikling og fagligt hierarki

I forlængelse af disse observationer opstår spørgsmålet om, hvorvidt der er en sammenhæng mellem elevens position i et fagligt hierarki og udvikling af og brug af læsestrategier. Jang og Jiménez (2011) diskuterer i artiklen *A Sociocultural Perspective on Second Language Learner Strategies: Focus on the Impact of Social Context* hvilken betydning, den sociale kontekst har for elevers udvikling og brug af *sprogtilegnelsesstrategier*. Konklusionen er, at elevernes tilegnelsesstrategier bør forstås som *sociale aktiviteter*, og dermed at elevens strategibrug påvirkes af hans eller hendes socialt betingede muligheder for udfoldelse (Jang og Jiménez, 2011, s. 145). Det er nærliggende at overveje, om ikke udvikling af *læsestrategier* sker på samme betingelser. Udvikling af hensigtsmæssige læsestrategier er generelt betinget af, at eleven har et overskud til at danne en hypotese om forståelsen og mod til at afprøve denne hypotese med den risiko, der er for at få hypotesen underkendt i det sociale rum, eleven indgår i. Strategiudvikling er dermed ikke en isoleret kognitiv proces, som finder sted i hver enkelt elev, men noget, som udfoldes og får respons netop i det sociale rum. Dermed bliver det relevant at forstå den pågældende aktivitet i et socialemiotisk perspektiv og i den sammenhæng forholde sig til, hvordan eleverne inddrager ressourcer fra forskellige livsdomæner i deres betydningsdannelse og læring (Laursen, 2013a, s. 14 ff.). Især under arbejdet med den arabiske matematiktekst ser vi, at læsestrategierne kobles sammen med socialitet, og at nogle elever udfolder sig anderledes, end de plejer. Det særligt interessante er, at disse elever bruger den usædvanlige position til at vise sig frem som *gode læsere*. Inddragelse og anerkendelse af elevernes flersprogede ressourcer giver tilsyneladende selvtillid og er således befordrende for deres *investering* i den aktuelle literacy-aktivitet (Laursen 2013b: 6).

I Jang og Jiménez' artikel pointeres det over for undervisere, at den sociale kontekst i et klasserum ikke bør betragtes som statisk eller præetableret, men derimod bør genskabes på nye måder vha. undervisningsaktiviteter, artefakter, interaktioner osv., så eleverne får mulighed for at udvikle forskellige faglige sider af sig selv (Jang and Jiménez, 2011, s. 146). I 5. klasse på Blågård skole kastede eleverne sig over arbejdet med hypotesedannelse og eksplicitering af læsestrategier, fordi aktiviteterne, organiseringen og indholdet netop satte det i scene. De to tekster på andre sprog var artefakter, som viste sig at skubbe til klassens sædvanlige hierarki, og det blev dermed

muligt at observere, hvordan nogle elever usædvanligt engagerede afprøvede og formulerede sig om egne læsestrategier.

Litteratur

- Andersen, M. W., Lindhardt, B. m.fl. (2006). *KonteXt 5. Kernebog*. Forlag Malling Beck.
- Andreassen, R. (2008). Eksplicit undervisning i læseforståelse. I: Bråten, I. (Red.), *Læseforståelse. Læsning i videnssamfundet i teori og praksis*. Forlaget Klim.
- Bråten, I. (Red.) (2008). *Læseforståelse. Læsning i videnssamfundet i teori og praksis*. Forlaget Klim.
- Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, Volume 2(1-28).
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Heidemann.
- Jang, E.-Y., og Jiménez, R. T. (2011). A Sociocultural Perspective on Second Language Learner Strategies: Focus on the Impact of Social Context. *Theory Into Practice*, 50:2, 141-148.
- Jiménez, R. T., García, G. E., and David, P. (1996). The Reading Strategies of Bilingual Latina/o Students Who Are Successful English Readers: Opportunities and Obstacles. *Reading Research Quarterly*, Vol. 31, No. 1, 90-112. Published by: International Reading Association.
- Laursen, H. P. (2013a). Biliteracy og skriftsprogstilegnelse. Literacypraksisser i de første skoleår. I: Laursen, H. P. (Red.), *Literacy og sproglig diversitet*. Aarhus Universitetsforlag.
- Laursen, H. P. (2013b). Den uforudsigelige sprogbruger i det literacypædagogiske landskab. I: Laursen, H. P. (Red.), *Tegn på sprog, Statusrapport 6*. https://ucc.dk/files/statusrapport_2013.pdf
- Lindhardt, B. (2011). Hvad er faglig læsning i matematik? *Matematik nr. 4/2011*
- Webbmatte.se. Lokaliseret på følgende link d. 15.6. 2015: <http://www.webbmatte.se/index.php>

SPROGET KOMMER TIL ORDE

Merak (bosnisk)

IGOR KNEZEVIC

Merak udtales mærak, med et kort æ.

Det betegner en særlig følelse af nydelse, som opleves, når flere positive ting går op i en højere enhed.

I modsætning til f.eks. hygge er merak en individuel følelse, dvs., trigger for merak er individuel for den enkelte person.

Det bruges, når man ønsker at sige, at man har det ekstraordinært godt pga. flere ting, som er gået op i en højere enhed.

Eksempel: Ahhh, det er merak (sagt mens man sidder på en øde strand, lytter til bølger og nipper til en cocktail).

Jeg synes, at det er dejligt, at man kan dele det med andre, at man har det ekstraordinært godt i en bestemt situation.

Derudover er det cool at kunne relatere sig følelsesmæssigt til en anden person, som oplever merak af samme grund som en selv.

Selv om merak-følelsen udløses af en kombination af omstændigheder, som er individuelle for den enkelte person, kan det ske, at to personer oplever den pga. de samme ting.

SÆT FOKUS PÅ SPROG I FAGUNDERVISNINGEN

INGE VOIGT, TOSPROGSKONSULENT I FREDERIKSBERG KOMMUNE. ANITA MAY RINTZA FRYD, DSA-LÆRER OG LÆSEVEJLEDER, SØNDERMARKSKOLEN. LIS VIBEKE TANGHØJ, DSA-LÆRER OG DSA-VEJLEDER, SØNDERMARKSKOLEN. RIKKE AASTED JACOBSEN, DSA-LÆRER OG DSA-VEJLEDER, SKOLEN VED BÜLOWSVEJ

Søndermarkskolen og Skolen ved Bülowvej på Frederiksberg arbejder målrettet på at styrke flersprogede elevers sproglige og faglige udvikling i alle fag. Sproget må ikke være en hindring for faglig læring.

Frederiksberg Kommune har altid haft målet om, at skolernes elever skal blive så dygtige, som de kan, og at der skal støttes op om de elever, der har behov for det. I forhold til flersprogede elever er der blevet arbejdet målrettet på, at de får muligheden for at udvikle deres sproglige kompetence, så de kan opnå større faglighed.

Denne artikel beskriver to skolars arbejde og samarbejde omkring implementeringen af den sproglige dimension i fagundervisningen. Fokuseringen på at få dansk som andetsprog ind i fagene har betydet, at lærerne har fået indsigt i sprogudvikling. Samtidig har det været nødvendigt, at der blev udviklet konkrete didaktiske værktøjer.

Frederiksberg Kommune har sat flere indsatser i gang for at styrke flersprogede elevers læring. Kommunens tosprogskonsulent, Inge Voigt, har siden 2002 i samarbejde med skolerne arbejdet målrettet på, at alle flersprogede elever får større udbytte af undervisningen for derved at kunne præstere bedre. Det er blevet gjort ved at videreuddanne skolernes fagpersoner og ved at fokusere på flersprogede elevers sprogudvikling relateret til fagene, så eleverne kan udvikle deres sproglige og faglige kompetencer samtidigt. Dette for at sikre, at flersprogede elever er i stand til at læse fagenes tekster med forståelse og kunne fortælle, berette, argumentere m.m. i både tale og på skrift.

I 2009/10 blev kurset "Tidlig læsehjælp for flersprogede elever" oprettet. 30 lærere med særlig interesse

for og viden om undervisning af tosprogede elever og/eller viden om læsning og læseundervisning blev uddannet, så de kunne undervise i Tidlig Læsehjælp (Reading Recovery) på deres skole. I uddannelsen blev der lagt særlig vægt på læseforståelsen, og der blev i programmet arbejdet aktivt med den. Det betød, at de flersprogede elever, som modtog denne tidlige læsehjælp, fik fokus på og træning i læsningens elementer – afkodning og forståelse – samtidig med, at der var fokus på dansk som andetsprog.

Derudover blev der arbejdet systematisk med indsatser som at sprogvurdere flersprogede elever, og mange DSA-lærere fra skolerne blev videreuddannet, så de kunne sprogvurdere og udarbejde intersprogsanalyser. Koordinatorerne fra Frederiksbergs 10 skoler tog sammen med tosprogskonsulenten et pædagogisk diplom som DSA-vejledere. Tosprogskonsulentens koordinering af de 10 DSA-vejlederes arbejde understøtter stadig et uvurderligt samarbejde, hvor videndeling er til gensidig inspiration på tværs af skolerne.

Siden 2009 har Frederiksberg Kommune samarbejdet med Undervisningsministeriets Tosprogstaskforce (nu kaldet Tosprogsindsatsen). Indsatsen var i starten målrettet fem af kommunens skoler, og det overordnede mål var at mindske karaktergabene mellem flersprogede og etsprogede elever. I dag er samarbejdet med Undervisningsministeriets Tosprogsindsats koncentreret til deltagelse af to af skolerne: Søndermarkskolen og Skolen ved Bülowvej. Det er eksempler og erfaringer fra indsatser på disse to skoler, som artiklen beskriver nedenfor.

Alle lærere er sproglærere

Lis Vibeke Tanghøj, DSA-lærer og DSA-vejleder og Anita May Rintza Fryd DSA-lærer og Læsevejleder på

Søndermarkskolen samarbejder med Tosprogsindsatsen om en sproglig indsats i alle fag. De sidste to år har indsatsen været koncentreret omkring dansk og matematik på skolens mellemtrin.

På Søndermarkskolen har der altid været fokus på at tilrettelægge en kvalificeret og målrettet DSA-undervisning for flersprogede elever. De sidste par år har vores fokus imidlertid i lige så høj grad været rettet mod kompetenceudvikling og vejledning af faglærerne i deres undervisning af flersprogede elever. Dette set i lyset af, at det ikke handler om de flersprogede elevers utilstrækkelige færdigheder, men derimod mere om den pædagogik, som bliver praktiseret. Lærerne må tilrettelægge undervisning, der gør, at sproget ikke er den barriere, der hindrer elevens faglige læring. Derfor er det vigtigt, at alle faglærere har fokus på sprog og dagligt bygger bro fra hverdagsprog til fagsprog. I 2009 besluttede skolen derfor, i samarbejde med Skolen ved Bülowvej, at uddanne alle faglærerne i andetsprogpædagogik og -didaktik gennem uddannelsesforløbet 'Sprog og fag' udbudt af Professionshøjskolen UCC.

Ledelsen på Søndermarkskolen inviterede alle faglærerne til et kickoff-møde, hvor de fortalte, at de ønskede, at vores flersprogede elever fik mulighed for at hæve deres faglige niveau. Den vigtigste forandring var, at alle faglærerne også blev sproglærere, så de kunne understøtte en sådan proces. Lige siden har skolen arbejdet med at have fokus på sprog i undervisningen og på at få DSA implementeret i alle fag som dimension. Skolen er opmærksom på, at lærerne skal understøttes og vejledes fra udelukkende at opfatte sig selv som faglærere til også at opfatte sig selv som sproglærere. Derfor har skolen valgt ikke bare at uddanne lærerne i 'Sprog og fag', men også uddanne dem i at kunne anvende arbejdsformer som Cooperative Learning, Udeskole, Logbog, Portfolio, Læringsmålstyret undervisning – alle elementer, som understøtter elevernes sproglige udvikling og faglige læring.

Vi arbejder vedvarende på at understøtte og udvikle en forandringsproces af skolens DSA-undervisning med fokus på faglærernes implementering af synlige sproglige og faglige læringsmål samt fokus på elevernes læringsudbytte og lærernes evaluering og feedback herpå. For at opnå denne forandring har det været nødvendigt at arbejde på at udvikle en fælles sprogpædagogik på skolen. Derfor har vi sat fokus på systematik, struktur og rutiner.

Ny sprogpædagogik

I en spørgeskemaundersøgelse¹ blandt lærerne fandt vi ud af, at lærerne efter deres uddannelse i 'Sprog og fag' kender mange andetsprogpædagogiske begreber i forhold til undervisning af flersprogede elever, men langt fra alle lærere inddrager DSA som dimension i deres undervisning. Vi blev dermed opmærksomme på, at der er et stykke vej fra teori til praksis. I praksis mødte vi ofte den reaktion fra lærerne, at de ikke mente, at de havde tid til at fokusere på sproget fx i matematik og fysik. Sproget blev betragtet som noget sekundært. Vi oplevede, at lærerne havde brug for at vide, hvordan de kunne arbejde systematisk med sprog i fagundervisningen, og de havde brug for at vide, at forberedelse af undervisning også kræver forberedelse af sproglige aktiviteter.

Vi oplevede, at lærerne havde brug for at vide, hvordan de kunne arbejde systematisk med sprog i fagundervisningen, og de havde brug for at vide, at forberedelse af undervisning også kræver forberedelse af sproglige aktiviteter.

På det grundlag udviklede vi derfor nogle didaktiske modeller: 'FKO' og '5-trinsraketten', som er lærernes og elevernes værktøjer, der sikrer, at fokus er rettet mod sprog, læringsmål og evaluering – alle vigtige elementer i forhold til at løfte elevernes læringsudbytte. Modellerne er udviklet ud fra vores teoretiske og praktiske viden indenfor DSA og sprogtilegnelse og med inspiration fra bl.a. Bodil Nielsen (Nielsen, 2013), Pauline Gibbons' (Gibbons, 2009) og Ruth Mulvads (Mulvad, 2011) praksiseksempler.

'FKO' og '5-trinsraketten' er konkrete didaktiske redskaber med fokus på sprog, læringsmål og evaluering. Det overordnede mål med disse didaktiske modeller er at bygge bro mellem hverdagsprog og fagsprog. Begge modeller skal ses som redskaber, så lærerne får fokus på DSA og synlig læring og får opbygget en mere struktureret sprogundervisning på skolen med systematik og rutiner.

'FKO' – et didaktisk redskab

Den ene model, 'FKO', er en initialforkortelse af Forforståelse, Kommunikation, Oplevelser. Det er tre vigtige områder, specielt for vores flersprogede elever, som må tænkes ind i enhver undervisningsplanlæg-



ning. Modellen er tænkt som en "DSA-husker", når lærerne planlægger undervisning for en periode, for et emne eller i forhold til årsplanlægningen med fokus på sprog og læring.

Forforståelse: Undervisningen bliver meningsfuld og øger læringen, hvis den tager afsæt i elevens forforståelse. Samtidig er det vigtigt at opbygge en fælles forforståelse sammen med eleverne. Det giver grundlag for læring, og elevernes umiddelbare sproglige og kognitive kompetencer kommer i spil. Ydermere stiller den fælles forforståelse eleverne mere lige i det faglige udgangspunkt. Elevens paratviden får på den måde ikke helt så stor indflydelse på, om eleven får faglig succes eller ej.

Kommunikation: Læreren må planlægge både receptive og produktive sprogsituationer, så eleverne hele tiden udfordres kommunikativt. Læreren må tage aktivt del i elevens læringsproces ved at planlægge strukturerede lærer-elev-interaktioner med en høj grad af stilladsering. Lærerne bliver derved

mere fokuserede på elevens læring. Ved lærerens stilladsering og mediering mellem hverdagsprog og fagsprog bliver eleverne aktivt medkonstruerende i opbygningen af egen læring. De lærer sprog, lærer gennem sprog og får metasproglig bevidsthed. De evaluerer egne resultater og bliver inddraget omkring ønsker til ny viden på denne baggrund. Det er dog vigtigt, at lærerne ikke planlægger Cooperative Learning-strukturer (CL-strukturer) i klassen og tror, at eleverne blot ved at være kommunikative udvikler sprog. Andetsprogstilegnelse er ikke en osmotisk proces (Laursen, 2008), hvor sprog udvikler sig af sig selv. Sprogudviklende aktiviteter skal nøje planlægges.

Andetsprogstilegnelse er ikke en osmotisk proces (Laursen, 2008), hvor sprog udvikler sig af sig selv. Sprogudviklende aktiviteter skal nøje planlægges.



Oplevelser: Klassens fællesoplevelser giver ud fra talesprogsnære handlinger grundlag for fælles viden. Lærerne skal være visuelle, og klasselokalet skal vise, hvad der arbejdes med i form af billeder, skrift osv. Der arbejdes i forvejen med Udeskole på skolen, så det er oplagt at vejlede lærerne nærmere i, hvordan de kan planlægge og aktivere sprogudviklende udeundervisning med en logbog i lommen. Logbogen² er et vigtigt redskab til notater, der fastholder tanker på stedet til senere dialog og det videre arbejde i klassen. Det omgivende samfund hentes ind i klasseværelset til sproglig og faglig bearbejdning.

'5-trinsraketten'

Den anden didaktiske model, '5-trinsraketten', har ligeledes fokus på sprog og læring og er et redskab, der sætter struktur på en lektion, så der er systematik og rutiner i lektionerne.

5-trinsraketten:

- Læringsmål
- Repetition
- Forforståelse
- Ordniveau
- Evaluering

Første trin i 5-trinsraketten betyder, at læreren skriver *tydelige læringsmål* (Hattie, 2013) for lektionen op på tavlen, så det er synligt for både læreren og eleverne, hvad det nye er, som eleverne skal lære. Andet trin er at *repetere* tidligere indlært stof. Det er vigtigt at trække tråde fra foregående undervisningstimer og fra det stof, som eleverne er ved at øve. Det hjælper eleverne med at rodfæste undervisningen fra tidligere oplevelser. Tredje trin er arbejdet med elevernes *forforståelse*. Undervisningen bliver meningsfuld, og det øger læringen, hvis den tager afsæt i elevernes forforståelse. Fjerde trin er arbejdet på ordniveau. Her fokuseres der på ord fra undervisningen. Eleverne skal

arbejde med ordenes betydning både i bredden og dybden (Ryden, 2009). Det drejer sig om at få et større ordkendskab – fagfaglige ord, før-faglige ord, morfem-bevidsthed mv. Femte trin er evaluering. I slutningen af hver lektion bruger eleverne et par minutter på at evaluere, hvad de har lært. Eleverne formulerer sig produktivt ved fx at skrive i deres logbog om det nye faglige. Dette sikrer, at eleverne reflekterer over den nye læring. Elevernes vej til læring er aktiv og rodfæstes ved skrivning.

Skriftlig evaluering styrker elevens refleksion, elevens selv-vurdering af eget arbejde i forhold til de opstillede mål samt dokumentation af, hvad eleven har lært. Eleverne bliver herved medreflekterende i forhold til deres egen læringsproces (Dysthe, 2001). Lærerne får mulighed for at få indblik i elevernes læring og give feedback ved hjælp af logbøgerne. Samtidig får de feedback på egen undervisning. Med et øget fokus på sprog og skriftlighed i lektionerne er der evidens for, at flersprogede elever, og i høj grad også andre sprogligt udfordrede elever, profiterer af at skrive sig til mere viden.

Det er vigtigt, at lærerne har viden om, hvad fx skrivning kan bidrage med i deres fag, og dermed også hvad skrivning bidrager med til deres elevers læreprocesser.

Lærerne må eksplicit forklare, hvad idéen eller formålet med skriveopgaven er, når de sætter skriveaktiviteter som fx evaluering i gang. Skriveformål og præcise skriveordrer skal være en tydelig del af undervisningen. Det skal ligeledes være tydeligt for eleverne, at der er forskel på at skrive i fx dansk og matematik – i forskellige domæner. Hvert fag har deres eget sprog – deres eget register. Det at lære et fag er også at lære fagets sprogbrug, tekstformer og tekstnormer og at tydeliggøre hvilke forventninger og kriterier, der er til fx skrivningen i faget (Graham og Perin, 2007).

Vi oplever, at der ofte gives mundtlige instruktioner, og for nogle elever er det utydeligt, hvad det er, de skal lære af undervisningen. Vi har derfor forsøgt at tydeliggøre, hvordan lærerne i højere grad kan modellere og demonstrere for eleverne, hvad der skal læres. Et sådant arbejde indebærer bl.a. skrivning på tavle, modellering af tekster for eleverne, brug af modeltekster og i det hele taget undervisningsformer, som tydeliggør forventningerne til eleverne.

Vi oplever nu, at eleverne skriver mere i timerne. Lærerne tydeliggør i højere grad for eleverne, hvad

de skal lære, hvad der forventes af dem, og hvordan opgaverne skal skrives. Eleverne kan finde hjælp på tavlen, hvis de bliver i tvivl om, hvad de skal, og hvordan de skal gribe en stillet opgaven an. Eleverne får skrevet hver dag. De udarbejder fokusord, tager noter, løser små opgaver og reflekterer over det lærte. Eleverne har dermed "gemt" det lærte, og de har mulighed for at vende tilbage til det igen.

Faglærerne på Søndermarkskolen har i det hele taget fået mere fokus på sproget i undervisningen og er begyndt at arbejde mere systematisk med sprog. De ved, at forberedelse af undervisning med tydelige læringsmål også altid skal rumme sproglige læringsmål. Lærerne er også klar over, at de må tydeliggøre fagenes domæner og fagenes registre, ligesom de er bevidste om, at alle har ansvar for elevernes sproglige udvikling, så det faglige niveau samtidig kan øges. Vi er stadigvæk på vej i vores bestræbelser på at udvikle god undervisning, så alle elever får et læringsudbytte, og lærernes arbejde har de seneste år vist tydelig effekt på de flersprogede elevers afgangsprøver.

Fokus på de praktisk-musiske fag

Rikke Aasted Jacobsen, dansk som andetsproglærer og vejleder på Skolen ved Bülowsvej, samarbejder med Tosprogsindsatsen om en sproglig indsats i de praktisk-musiske fag på skolens mellemtrin.

På Skolen ved Bülowsvej har vi valgt at fokusere på en indsats i de praktisk-musiske fag på mellemtrinet. Vi har været optaget af, hvilke muligheder disse fag giver i forhold til høj faglighed og sprogudvikling, og om vi kan få erfaringer herfra, som kan bruges i den øvrige undervisning i alle fag. Vi ved, at styrkerne ved de praktisk-musiske fag er, at de kan rumme rig mulighed for hypotesedannelse, sprogforhandlinger, og at fagene har en meget konkret tilgang, hvor det, der undervises i, ofte opleves med alle sanser. Samtidig havde vi en hypotese om, at man i de praktisk-musiske fag ikke altid arbejder lige så systematiseret med skriftlighed, som man gør i flere af de andre fag. Vi var nysgerrige efter at undersøge, om der arbejdes med fagenes sproglige registre og aktive anvendelse af ordforråd, hvor eleverne selv konstruerer sprog og beskriver processer.

Samarbejde med Søndermarkskolen

I samarbejdet mellem de to skoler aftalte vi et fælles fokus på 5-trinsraketten. Da Søndermarkskolen havde gode erfaringer med at implementere 5-trinsraketten



hos faglærerne som et konkret andetsprogsdidaktisk redskab, blev det aftalt, at de to vejledere fra Søndermarksskolen skulle holde et oplæg på Skolen ved Bülowsvej om implementering af denne didaktiske model først til DSA-teamet og dernæst til lærere i de praktisk-musiske fag.

Der er dog behov for, at der bliver sat fokus på skriftligheden i faget, og på hvordan skrivningen kan øge elevernes læringsudbytte.

Gennem observationer og sparring med DSA-vejlederen bliver det, som lærerne allerede gør og lykkes med i den praktisk-musiske undervisning, tydeliggjort. Der er stort fokus på forforståelse, konkretiseringer, repetition og ordniveau i starten af undervisningen. Der er dog behov for, at der bliver sat fokus på skriftligheden i faget, og på hvordan skrivningen kan øge elevernes læringsudbytte.

Processer i madkundskab

I madkundskab har en lærer været optaget af, hvordan man kan arbejde med skriftlighed i faget. Læreren konstruerede derfor et procesark, som skulle være et systematisk redskab til at arbejde med skriftlighed og procesord ved hver undervisningsgang³.

Eleverne får fra timens start udleveret deres ark "Proces til madkundskab", som skal fungere som omdrejningspunkt for resten af timen. Når dagens opskrifter, råvarer og brug af redskaber er gennemgået, er det elevernes opgave i grupper at planlægge, hvordan resten af timen skal forløbe, og hvem der har hvilke opgaver. Dette nedskrives på procesarket, som har følgende hjælpetekst til eleverne: *Hvad skal vi lave? Hvordan skal vi lave det? Hvor skal vi lave det? Hvornår skal vi lave hvad?*

Efter hvert spørgsmål er der støttespørgsmål om, hvordan punktet bedst muligt planlægges, og hvad der skal tales om, således at et færdigudfyldt ark indeholder en meget præcis og detaljeret plan for, hvad den enkelte elev skal. Derudover skal arket sikre, at alle gruppemedlemmer har nærlæst opskrifterne og bearbejdet dem for vigtige sproglige informationer.

På arket er der gjort plads til nye og ukendte ord, som typisk udfyldes i starten af timen, efterhånden som eleverne ser råvarer og redskaber samt taler om procesordene i opskrifterne.

Målet med procesarket er at tydeliggøre, hvad den enkelte elev skal: Man tydeliggør fagets tilgang og arbejdsform, eksempelvis hvordan en opskrift læses, og den enkelte elevs opgaver tydeliggøres med en udfyldt manual, således at man højner elevernes muligheder for at klare sig godt i faget. Der er et eksplicit fokus på fagets sproglige register. Det er vigtigt at tydeliggøre et fags sproglige register i sprogudviklingen, som i madkundskab er knyttet til processer i opskrifter (verber i bydeform): hak, snit, rør mv. Det er afgørende med det eksplicite fokus på sproget, som i madkundskab er de aktive verber, som skaber processen i opskriften. Med procesarket tydeliggøres disse ord under punktet: *Hvordan skal vi lave det?* Det forudsætter selvfølgelig, at der er undervist i ordenes betydning, brug og virkning forinden.

Denne arbejdsform sikrer et systematisk arbejde med skriftlighed. Sprog skal læres gennem at have samtlige grundlæggende færdigheder i fokus: lytte, tale, læse og skrive. Under udarbejdelsen – og det efterfølgende brug – af procesarket udfordres eleverne til at dykke ned i opskrifterne og være på jagt efter procesord, læse opskriften grundigt samt have sproglige forhandlinger om, hvorledes opskrifterne skal gribes an og i hvilken rækkefølge. Eleverne lærer at forstå og anvende arket som et styrende arbejdsredskab i forhold til at arbejde med udvikling af fagsproget.

Evaluering

Procesarket anvendes også som et evalueringsredskab. I udarbejdelsen af og den efterfølgende brug af procesarket får læreren et mere systematiseret overblik over elevernes *ordniveau*. Læreren følger elevernes beherskelse af et varieret ordforråd og vigtigst, følger elevernes anvendelse af ordet i den rette sammenhæng, mens eleverne kommunikerer om madlavningen: hvad de er i gang med, hvad de skal videre med, hvordan de skærer fx i juliennestrimler. Undervejs ændrer eleverne procesarket og på denne måde bliver vigtige fagord, procesord og ukendte ord mere tydelige for eleverne. Eleverne inddrages aktivt i evalueringen, og der er mulighed for at tilføje et refleksionskrift over det lærte ved timens afslutning.

Det kræver tid, vedholdenhed og et eksplicit fokus på brugen af procesarket, hvis det skal lykkes at implementere det i undervisningen. For os har det været vigtigt at sikre, at de praktisk-musiske fag også arbejder systematiseret med sprog, og procesarket er et godt arbejdsredskab for både elever og lærere.

Implementering af ny viden på Frederiksberg

Den videndeling, der foregår mellem Søndermarksskolen og Skolen ved Bülowsvej, er meget værdifuld og har bidraget til udvikling af den pædagogiske og didaktiske praksis. De erfaringer, vi har fået gennem vores samarbejde med et fælles fokus på sprogudvikling, håber vi fortsat at få mulighed for at styrke og udbrede.

På begge skoler er vores erfaring, at grunden til, at flersprogede elever ikke profiterer af undervisningen, i højere grad skyldes den generelle pædagogik end det skyldes elevernes manglende færdigheder. Vi mener ikke, forskellen mellem et- og flersprogede elevers faglige præstationer mindskes, før skolerne ændrer den pædagogiske og didaktiske tilgang til eleverne. Hvis vi skal understøtte eleverne i at være medreflekterende i forhold til at løfte egen læring, så kræver det, at lærerne udarbejder tydelige læringsmål, som er synlige for alle elever, og som lærerne giver feedback på. Endvidere kræver det, at lærerne har høje forventninger til alle elever og deres forældre. Kun med dette udgangspunkt kan vi på skolerne fremvise resultater, hvor det ses, at eleverne løfter sig fagligt.

En forudsætning for, at en sådan pædagogisk forandringsproces kan lykkes, er et tillidsfuldt samarbejde mellem ledelse og ressourcepersoner. Ikke mindst er det vigtigt, at ledelsen skaber rum for lærernes refleksion omkring det nye, fordi et systematisk arbejde med sproglige og faglige læringsmål kræver viden, struktur og nye rutiner.

Noter

- 1 Tanghøj, Lis, 2013: PD-modul, Undersøgelse af pædagogisk praksis: Spørgeskemaundersøgelse: 'Faglærernes sprogdidaktiske tiltag'.
- 2 Søndermarksskolens læsevejledere, Ida Duelund Mortensen og Anita May Rintza Fryd, har lavet oplæg og udarbejdet eksempler på logbøger til elever og lærere.
- 3 Procesarket er udarbejdet af Anders Artmann, lærer på Skolen ved Bülowsvej.

Litteratur

Arnbak, E. (2003). *Faglig læsning – fra læseproces til læreproces*, Gyldendal 2003.

Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspil og læring*, KLIM, 2003.

Gibbons, P. (2002). *Læring gennem samtale*. <http://www.videnomlaesning.dk/wp-content/uploads/L%C3%A6ring-gennem-samtale-UP-nr5-2009.pdf>

Hattie, J. (2013). *Synlig læring*, Dafolo, 2013.

Laursen, H. P. (2008). *Sproget med i alle fag – andet-sprog og didaktik i folkeskolen*. Uvm.: Temahæfte.

Illeris, K. (2005). *Tekster om voksenlæring*, Learning Lab Denmark Roskilde Universitetsforlag, 2005.

Mulvad, R. (2011). *Kan det være sjovt at skrive om havdyr?*, I: Sigrid Madsbjerg og Kirsten Friis (red.): *Skrivelyst og læring*. Dansk Psykologisk Forlag, 2011

Nielsen, B. (2013). *Læringsmål og læringsmåder*, Gyldendal, 2013

Ryden, M. -M. (2009). *Ord kommer nemt galt i halsen på en andetsproglæser*. LUP, Nationalt Videncenter for Læsning.

S. Graham og D. Perin (2007). *Writing next*, <https://teal.ed.gov/writing-next>

Film om DSA på Søndermarksskolen: Google: Youtube
Læsemagasinet dansk som andetsprog
<https://www.youtube.com/watch?v=eyOqrEg3Dr8>

Link: www.femtrinsraketten.dk

LÆRERSTUDERENDES MØDE MED ELEVER OG LÆRERE OM SKRIFTSPROG I KLASSER MED FLERE SPROG

LINDA BREUM ANDERSEN, LEKTOR, LÆRERUDDANNELSEN I NØRRE NISSUM, VIA UC
UNDERVISER PÅ MODULET 'UNDERVISNING AF TOSPROGEDE ELEVER I DEN ALMINDELIGE UNDERVISNING'

Denne artikel søger efter skolers faglige opmærksomhed på dansk som andetsprog (dsa) som en dimension i den faglige undervisning og stiller spørgsmål ved læreruddannelsens dsa-tilstrækkelighed i forhold til aftagernes behov. Artiklens empiriske materiale knytter sig til et hold netstuderendes praksiserfaringer, herunder faget praktik, og til uddannelsens obligatoriske kompetenceområde 'Undervisning af tosprogede elever i den almindelige undervisning'¹ 2014-2015. Empirien er indhentet i flersprogede klasser i forbindelse med fire studiegruppeprojekter og fra studerendes udsagn og refleksioner i samtale med mig ved vejledning før og efter et projektforbånd. Målet med studieprojekterne er at anvende teoretisk viden og skabe udviklings- og handlingsbevidsthed i forhold til praksis inden for rammerne af uddannelsens bekendtgørelse.

Med et analytisk blik i beskrivelser af studier af flersprogede elevers læsning og skrivning i fire praksisforløb hæfter jeg mig især ved tre forhold: praktislærers dsa-faglige vejledning, læremidlers dsa-kvaliteter og de lærerstuderendes dsa-didaktiske kompetencer i forhold til den virkelighed, de møder.

Fire beskrivelser af lærerstuderendes møde med en leder, lærere og elever i flersprogede klasser

De to første eksempler er hentet fra forløb i dansk, de næste to fra natur/teknologi. Tre af disse forløb er

fra praktik og tager afsæt i praktislærernes årsplanlægning og valg af læremidler, mens én fortælling har en særlig placering: Anne, der er studerende med undervisningsfaget matematik, er nemlig parallelt med netstudiet blevet ansat til at varetage klasselærer- og dansklærerrollen i en 2. klasse, hvor der allerede har været flere lærerskift. Til sin studiegruppes projektarbejde til modulet 'Undervisning af tosprogede elever i den almindelige undervisning' har hun besøg af medlemmer fra sin studiegruppe som observatører af undervisningen. Annes egen praktik gennemføres på en anden skole.

Anne, drengen K og teksten 'Det var min skyld'

Vi starter i dansk i en 2. klasse, hvor der før Annes ansættelse netop er kommet en tosproget elev, drengen K. Han er tilflytter med sine forældre fra Polen, og i hjemmet tales endnu udelukkende polsk.

K har modtaget kortvarig basisundervisning i dansk, og Anne er af skolelederen blevet oplyst om, at den eneste overlevering fra modtageklassen om K's andetsprogstilegnelse er besvarelser af ordstillelæseprøver OS64 og OS120. Der er ingen oplysninger om, hvor længe K har modtaget basisundervisning, og ingen oplysninger om skriftsprogstilegnelse på polsk.

Anne møder en klasse med faste regler for siddepladser og par- og klasserumsarbejde inspireret af

"Classroom management" pga. voldsomme problemer med udadreagerende elever. Skolens ledelse og PPR har været involveret i løsning af klassens problemer. Der er en hjælpetavle i klassen, hvor elever kan sætte deres billede i rækkefølge med magnet for at få hjælp fra læreren; et nonverbalt Classroom Management-værktøj. K's plads er bagerst i lokalet med en sidekammerat, som Anne betegner som rolig og med svage læsefærdigheder.

Anne fortæller, at hun hurtigt har erfaret, at K er deltagende og sprogligt risikovillig, og at han har forholdsvis let ved at læse højt fra læsebogen, men at færdigheden fra afkodningsøvelser ikke hjælper ham til at forstå og indgå i samtale om det læste. Direkte adspurg om læseindhold eller enkeltords betydning er hans strategi ofte: "*Det kan jeg ikke huske*". Anne vil beskytte drengens læsemotivation og sætter sig for at arbejde med tydelige mål for at hjælpe ham, bl.a. om markering på hjælpetavlen, når der er brug for støtte, og andre bevidst valgte læseforståelsesstrategier.

Studerende fra Annes studiegruppe resumerer fra en lektion, hvor klassen arbejder med teksten 'Det var min skyld' (Borstrøm og Petersen, 2001a, s. 96): Gruppen fortæller, at Anne går i dialog med klassen om betydning af overskriften 'Det var min skyld'. Teksten handler om fuglen Nini, der er blevet væk, fordi en dør har stået åben. De nye ord fra lærervejledningen, *dumme, uheldigt, undskyld, Ålgade* og *savnede* (Borstrøm og Petersen, 2002, s. 142), afklarer hun i dialog med eleverne og læser derpå teksten op. De studerende har viden om betydning af før-læseaktiviteter med den endnu ikke læste tekst for at hjælpe eleverne til forståelse og indsigt og til at drage konklusioner. Lidt senere efter K's højtlesning opfordrer Anne ham til at forklare betydning af ordet *undskyld*. K leder efter ordene, går i stå og svarer: *Det kan jeg ikke huske!* Anne opmuntrer ham til at fortsætte med støtte med ordforslag, hvorefter K griber Annes ord og forklarer betydningen. Anne spørger herefter, hvad *undskyld* hedder på polsk og erfarer, at K bliver glad for spørgsmålet.



Forside af arbejdsbogen til Den første læsning 2, Ina Borstrøm og Dorthe Klint Petersen, Alinea

Et studiegruppemedlem, der er observatør af undervisningen, ser, at K flere gange byder ind med forklaringer på ord og spørger til ord, han ikke forstår. Gruppen vurderer, at han er tryk i klassen, og at han har forudsætninger for at udvikle sit sprog i trygge rammer.

Senere gennemgår Anne individuelle skriveopgaver i arbejdsbogen (Borstrøm og Petersen, 2001b, s. 78). K viser tegn på forvirring, da han skal i gang med at løse opgaven, og han benytter ikke muligheden for at sætte sit billede på hjælpetavlen. Nu opdager Anne, at K's sidekammerat ikke laver den side, hun skal. K er gået i gang med samme forkerte opgave som sidekammeraten. Da K ikke har bedt om hjælp, er dette ikke blevet opdaget. K har nu brugt meget af den reelle opgavetid på først at være i tvivl om opgaven, men har ikke spurgt om hjælp, og efterfølgende på den forkerte opgave. Anne vælger at se bort fra det føromtalt non-verbale hjælpetavlesystem og henvender sig til K:

Anne: *Hvad laver du?*

K: ...

Anne får K til at læse sætninger højt.

K: læser korrekt (fra opgavebogen): *Jonas fortæller sin far og mor om hvordan Nini fløj væk. Skriv hvad du tror Jonas siger.*

Anne: *Hvad skal du gøre ved sætningerne?*
K: ...
Anne: *Hvad betyder det, når man flyver over byen?*

K har ikke forudsætninger til at svare ud fra dagens tekst 'Det var min skyld', fordi ordene ikke indgår her, og han erindrere åbenbart ikke begreberne fra en tidligere tekst.

K og Anne har en sproglig forhandling om processerne flyver og fløj og om præpositionerne over, under, ind, i osv. med støtte af kropssprog og genstande i lokalet.

K tilkendegiver, at opgave og sætninger er forstået, og at han ved, hvad han skal skrive i opgavebogen.

Anne afslutter med opmuntrende at sige: *K, nu kan du lave skriveopgaven. Hvis du bliver i tvivl, skal du sætte dig på hjælpetafslutningen!*

Timen afrundes med en rutinemæssig fælles evaluering af klassens sociale adfærd i lektionen. Evalueringen er en del af Classroom Management-aftalen.

Studiegruppen begrundet i deres projekt vigtigheden af input og interaktion i klasserummet med elever, der endnu ikke har lært at spørge om hjælp til forståelsestjek ved individuelt arbejde. Bl.a. vurderer de nødvendigheden af at få K væk fra hjørnet og tættere på læreren med bedre mulighed for sproglig kontakt til at imødekomme hans læsefaglige resurser og behov. De vurderer desuden, at K er i stand til at arbejde på et højere kognitivt niveau, og at det ville gavne med samarbejde med en fagligt stærkere elev for at komme videre med det individuelle sprog. De henviser til "Det er i samspillet med andre mennesker, og når man har forbilleder at efterligne, at man kommer videre i indlæringen" (Ring og Johansson, 2012, s. 31) og til samme kilde med optimal sproglig stilladsering og optimal kognitiv udfordring for at imødekomme elevers arbejde i deres udviklingszone.

Det er rystende, at en dreng får så kort tid med basisundervisning, og at overgangen til den almindelige undervisning sker uden supplerende sprogstøtte. Det er utrolig vigtig for en elev i 2. klasse at opleve, at lærerne allerede fra starten støtter og har sproglige forventninger til ham.

Studiegruppen er kritiske over for lektionsevaluering alene af elevers sociale adfærd, og de vil udvide evalueringen til også at omhandle sprog, eftersom det er vigtigt for elevernes oplevelse af mestring af udtale, ordkendskab og tekstforståelse. Anne vurderer, at denne 2. klasse sagtens kan deltage i evaluering af metasproglige samtaler om det læste og det lærte, og hun har fået indført, at det er o.k. at kodeskifte og at sammenligne sprog, både som anerkendelse og i forhandling om betydning.

Anne oplyser under projektpræsentationen at hun som matematikstuderende fik god støtte af lærervejledningen til *Den første læsning*, men ikke til ordforrådsarbejde med den tosprogede elev, fx visuelt materiale. Hun tilføjede: *"Det er rystende, at en dreng får så kort tid med basisundervisning, og at overgangen til den almindelige undervisning sker uden supplerende sprogstøtte. Det er utrolig vigtig for en elev i 2. klasse at opleve, at lærerne allerede fra starten støtter og har sproglige forventninger til ham."* Gruppens projektarbejde henviser bl.a. her til UVM, 2007 og EVA, 2013.

Lene, drengen M og romanen *Antboy 1. Tissemyrens bid*

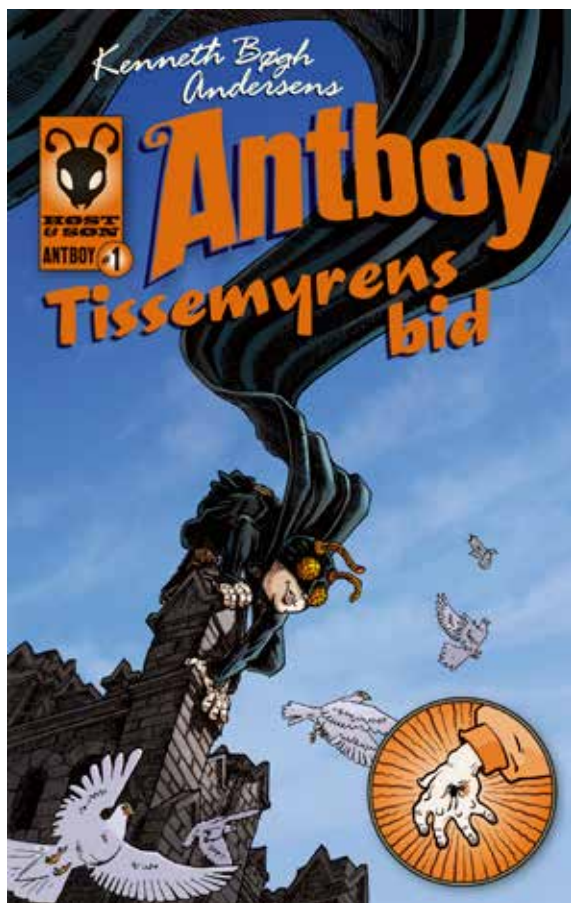
Næste beskrivelse omhandler arbejdet med fiktion i en 4. klasse med 24 elever, ligeledes med blot én tosproget elev, drengen M, der er født i Polen, og som er indvandret med sine forældre for tre-fire år siden. I starten af skoleforløbet var M tilknyttet skolens sprogcenter; nu følger han undervisningen i 4. klasse. I hjemmet taler M polsk med sine forældre.

Ved den første samtale med sin praktislærer får Lene oplyst, at elevernes læsning ligger på et højt niveau. Lene beretter desuden: *"I mit tilfælde blev jeg introduceret til, at der var en tosproget dreng i klassen, og at han klarede sig rigtig godt og var på niveau med resten af klassen ... så alt i alt var det ikke det emne, min praktislærer og jeg brugte tid på. Det gjorde vi efterfølgende, da vi talte om hans udvikling og de udfordringer, jeg fandt i sprogbrugen i den skriftlige del."*

Af studiegruppens projekt fremgår det, at M er en elev, der ud fra en teoretisk synsvinkel repræsenterer gode literacy-kompetencer forstået som sociale aktiviteter jf. Barton (Fast, 2009, s. 46); altså ikke alene som læse-skrive-kompetencer med afsæt i bogstaver (Kress, 2012). Han synes nemlig, det er sjovt at levere tekster med tegninger, han er den eneste elev i klassen, der benytter emojis og pile og andre multimediale repræsentationer, han laver sprogsammenligning



mellem polsk og dansk, og han deltager gerne i drama. Lene ser imidlertid, at han ikke helt har forstået *Antboy*, herunder metaforer, ironi og humor, på lige fod med klassekammeraterne. Derfor giver hun sin undersøgelse i studieprojektet en drejning, der i højere grad imødekommer romanens betydningskabelse, og hun afvejer forskellige former for differentiering.



Forside af *Antboy. Tissemyrens bid*, Kenneth Bøgh Andersen, Høst & Søn

Lene har opdelt forløbet i før-, under- og efterfaser, hvilket giver en hensigtsmæssig struktur i arbejdet med faglig læsning og sprogaktivitet – også i danskfaget (Høyrup, 2012, s. 77).

M er ikke i skole den dag, fiktionsforløbet starter, men næste dag indleder Lene en samtale med ham ud fra bogens omslag. Uden at have læst bogens bagside siger M:

*Den handler om en dreng.
Han bides af en edderkop, nej en tissemyre
Så får han superkræfter
Han hedder Antboy.*

Lene bemærker, at det er tydeligt, at forforståelsen aktiveres gennem de multimodale repræsentationsformer på bogens forside. Her kan M relatere til det, han allerede ved om superhelte og myrer og måske fra filmen *Antboy 1*.

Efter empiriske nedslag som nedenstående eksempel drøfter studiegruppen elevens forståelse af fiktionens skriftsproglige symbolik og humor.

Lene: *Hvorfor er det en tissemyre Pelle Nøhrmann bides af?*


M: *Det er fordi, den kan være farlig ved, at den tisser på én.*

Det viser sig at være svært for M at overføre forbindelsen fra lille Pelle Nøhrmann til den lille tissemyre, og der er en del flertydige vendinger, som volder problemer for M og andre elever. Dem arbejder Lene nu med i under-læsningsfasen, fx 'Indvendige smil' og 'Min latter kastede larmende ekko mellem de hvide vægge' og faste vendinger som 'jeg springer i luften'. Desuden benytter romanen ikke-hyppige ord som triumferende, ydmyget, adrenalinen og svulme.

Forud for elevernes individuelle skrivning leder Lene forskellige skriveøvelser som fællesskrivning i klassen for at genkende og genskabe fiktive træk i romanen. Eleverne meddigter for at få øje på sproglige mønstre, og de udarbejder i fællesskab en tidslinje som en hultekst, hvor Lene har forberedt tidslinjen. Løbende fylder eleverne hullerne ud under ledelse, og i fællesskab rekonstruerer de handlingsforløbet.

Lene støtter derefter elevernes selvstændige skrivning af replikker til et rollespil, som de øver og senere fremviser for hinanden. Hun er klar over, at hun skal være opmærksom på elevens muligheder for at udforske den selvstændige skrivning uden krav om fuldkommen sproglig korrekthed, men støtte med feedback der, hvor hun vurderer, at eleven er parat til at udvikle sig. Gruppen henviser bl.a. til Liberg (2011, s. 28).

Som et afsluttende produkt skal eleverne skrive et resumé til bogen ud fra indledning, midte og slutning. Lene hæfter sig ved, at M støtter sig til den tredelte struktur og desuden følgende:

Antboy → 

RESUME

Skrevet af:
M :-)

Indledning

Bogen handler om Pelle Nørhmann.
Pelle har problemer i skolen.
Han bliver tit måbet af TT terror tvillingerne. :-)

Midte

En dag bliver Pelle bit af en tissemyr.
Tissemyren gav ham superkræfter.
Pelle går i gang med at lave en superdragt.
Neste dag skønt han sig hjem.
Han har kikkede på klokken mindst 700 gang. :-)

Slutning

Til sidst bliver han en superhelt.
Og son slutter historien.

Slut :-)

Elevtekst fra arbejdet med fiktion i 4. klasse

M benytter, som det ses i elevteksten, smileys i sit skriftsprog: glad smiley ved sit eget navn, sur smiley ved 'måbet af TT tvillingerne' og glad smiley ved humor i 'har kigget på klokken mindst 700 gange', og at M flere steder skriver med afsæt i udtale, som det fremgår af nedenstående eksempler:

- bliver tit måbet,
- bliver Pelle bit,
- af en tissemyr,
- neste dag (obs. dansk har flere e med æ-udtale end e-udtale)

- skønt han sig hjem
- son slutter
- Desuden finder studiegruppens intersprogsanalyse både systematik og variabilitet:
- har kikkede (systematik med bøjningsmorfemet -ede)
- tissemyren (variabilitet i sammenligning med tissemyr)

Gruppen konkluderer, at det at give et resumé af en roman er en vanskelig, komprimerende opgave, som kræver overblik. Det ville være bedre for M at resumere et kapitel. De studerende kommenterer M's intersprog og vurderer, at han er parat til at få feedback på bøjningsmorfemer, eftersom de finder variabilitet her, så han kan arbejde målrettet mod en mere korrekt systematik. Gruppen peger desuden på læreres proaktive indsats i forhold til idiomer, metaforer, sammensatte ord og almindelige ord, som ikke er hverdagsord, fx ragede halvt op, gravstenene kunne anes, jeg var lamslået. Gruppen henviser til viden fra Moskvil (2009, s. 179).

Pers erfaring med samtalekort

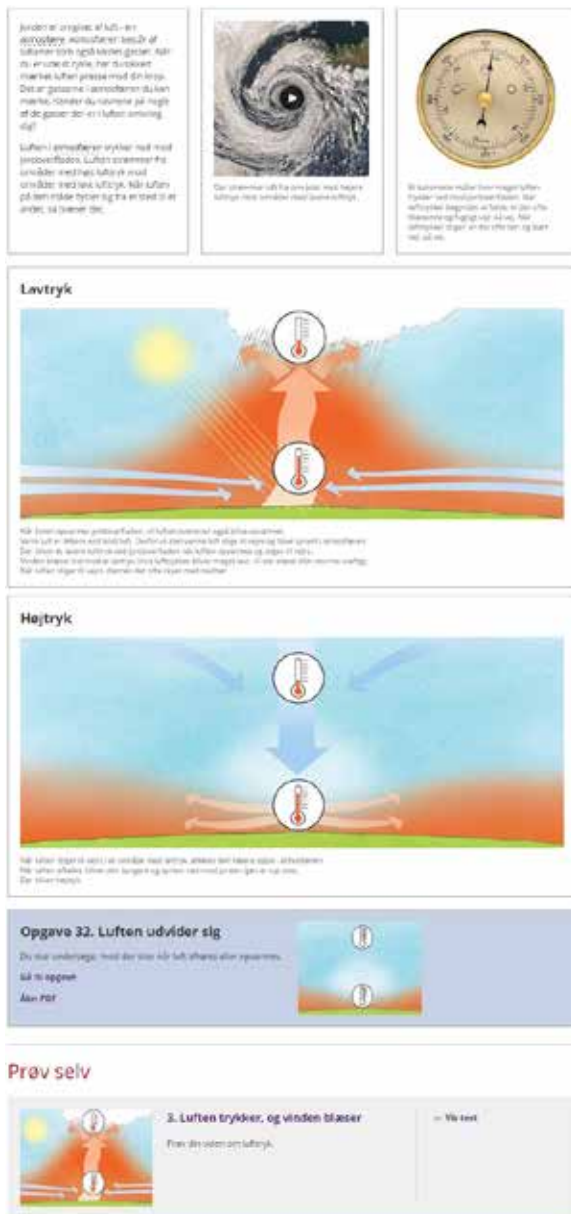
Tredje beskrivelse viser natur/teknologi-undervisning i 5. klasse med 14 elever, heraf seks, der i deres dagligdag taler mindst to sprog, og en elev, der i hjemmet udelukkende taler arabisk. Klassen har ifølge praktiklæreren en så urolig adfærd, at eleverne ikke kan gennemføre forløb i fysiklokalet.

Kort fortalt, havde anvendelsen af it ikke den ønskede effekt. Flere elever var gået til opgaven på samme måde, og mængden af notater var begrænset.

Per refererer fra en samtale med sin praktiklærer: "Jeg havde ingen snak med min praktiklærer, som var specielt fokuseret på den tosprogede dimension. Der var lidt snak om tre tosprogede elever i relation til deres funktion som gruppe.

Praktiklæreren havde meget fokus på klasseledelse i form af et stregsystem, hvor manglende overholdelse af indgåede aftaler skulle afstedkomme streger på en oversigt. Tre streger, og der ville blive skrevet til forældrene (...). Samlet set er det mit indtryk, at den sproglige dimension hhv. tosproglige dimension ikke ligger lige til højrebænet (...) Dette kan evt. skyldes, at

lærerstaben ikke har den relevante faglige indsigt til at løfte sprogdimensionen, hvilket faktisk blev nævnt af en af mine praktiklærere, som ikke følte sig klædt på til dette."



Screendump fra iXplore Natur/teknologi 5, GO Forlag

I Per og en medstuderendes praktikgruppe var det planlagt, at eleverne skulle fortsætte med det digitale læremiddel iXplore med emnet "Det vilde vejr" på siderne Luften trykker, og vinden blæser.

Per introducerede eleverne til sitet med fagbegreberne lavtryk og højtryk, og han demonstrerede for eleverne, at de skulle læse fagteksten og udnytte de uddybninger, som illustrationerne supplerede teksten med, og

at det var vigtigt at tage noter til fagord og ord, som de ikke forstod.

Per beretter efterfølgende: "Forholdsvis kort tid efter at eleverne var begyndt at arbejde selv, var der en af de tosprogede drenge, S, som meddelte, at han var færdig. På spørgsmålet, om det var rigtigt, svarede eleven, at han havde taget den efterfølgende test og havde to ud af fem svar rigtige. Ved at se på elevens besvarelse var det tydeligt, at han ikke havde læst den tilhørende tekst. På trods af at han var blevet bedt om at læse teksten igen, var resultatet, at han blot gik tilbage og gennemførte testen, indtil alle fem spørgsmål var rigtigt besvaret". Kort fortalt, havde anvendelsen af it ikke den ønskede effekt. Flere elever var gået til opgaven på samme måde, og mængden af notater var begrænset.

Den aktuelle elev, S, som sagde, at han var færdig med siden, fortalte Per, at når ingen af lærerne forventede noget af ham, kunne han lige så godt bare gætte.

Disse erfaringer fik Per til at ændre sin undervisning med nye læringsmål om ordkendskab og læseforståelse som forudsætning for faglig læring. Per er optaget af *Løft læringen – brug sproget*, (Tobiassen, 2014, s. 94), hvor al undervisning ses som en kæde af sprogbrugssituationer, og han erkender, at sprogbrugssituationer med læreroplæg, elevers individuelle skærm læsning, noter og selvevaluerende digitale test ikke kan stå alene.

” Ud fra vores oplevelser er der desværre en tendens til, at mange tosprogede elever og for den sags skyld også elever med svage faglige forkundskaber vurderes til at have adfærdsmæssig eller indlæringsmæssige problematikker, hvor det, der måske i virkeligheden er tale om, er sprogligt didaktiske problematikker.

De studerende analyserede derpå læseteksten 'Luften trykker, og vinden blæser' og fandt især dens brug af processer udfordrende, fx *trykker, omgivet af, består af, strømmer, flytter sig, begynder at falde ...* Den digitale tekst har links med ordforklaringer. Disse er, ifølge Per, vanskelige at forstå, men han finder billedmaterialet suverænt.

Per bruger sin læremiddelanalyse til produktion af laminerede ordkort med overskrifter, definitioner og visualisering, der enten gentager, uddyber eller udvider det skrevne. Ordkortene er udformet, så de kan anvendes som samtalekort eller spillekort på forskellig vis. Alle kort har således direkte forbindelse til "Det vilde vejr". Nogle af kortenes overskrifter til hhv. tekst eller billedgengivelse er: Årstider, hydrotermfigur, varmfront, vendekredse, barometer og lufttryk, chillfaktor, UV-indeks, solstik, kuldeindeks, atmosfære, koldfront, ækvator. I grove træk består den undervisning, som Per nu tilrettelægger, af opbygning af viden, lærermodellering med læsning af tekst og ordforklaring, gruppearbejde med de laminerede samtalekort, som klassen anvender i flere omgange som vendespil, domino, sammen med hultekst og tekstpuslespil lavet ud af samtalekortene og endelig til elevernes egne skriftlige ordforklaringer:

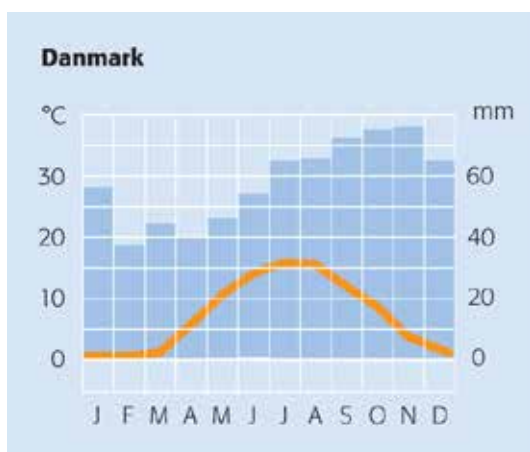
Viden om – "Det vilde vejr" – iXplore Natur/teknologi 5

Hydrotermfigur

Hydrotermfigurer viser et steds årlige temperatur og nedbør.

Havet omkring Danmark giver os ofte milde vintre og kølige somre.

Nedbøren er fordelt jævnt over hele året.



Ordkort med hydrotermfigur. Hydrotermfiguren er fra iXplore Natur/teknologi 5, GO forlag

Per: *Husk at læse sætningerne højt og tydeligt op, og kig på dem. Der er mange svære ord. Kig på*

fagordene. Husk, det er ikke bare danske ord, man læser.

S: *Hvad skal vi skrive?*

H1: *Hvad skal vi skrive?*

H2: *(en etsproget elev) Hvad skal vi skrive? O.k. jeg ved godt, hvad vi skal skrive. Det der hyg-jahe – jeg kan ikke finde ud af at sige det.*

S: *Hydro – term – figur.*

H1: *Hydrotermfigur er stedets årlige temperaturer og nedbør.*

...

I sin konklusion, da projektet præsenteres på læreruddannelsen, udtaler Per: "Ud fra vores oplevelser er der desværre en tendens til, at mange tosprogede elever og for den sags skyld også elever med svage faglige forundskaber vurderes til at have adfærdsmæssig eller indlæringsmæssige problematikker, hvor det, der måske i virkeligheden er tale om, er sprogligt didaktiske problematikker".

Gitta, tre tosprogede elever og effekten af genrepædagogik

Det fjerde eksempel beskriver natur-/teknologi i 3. klasse med 24 elever, hvoraf tre er tosprogede med henholdsvis tyrkisk og tamilsk som modersmål. Alle er født og opvokset i Danmark. Praktiklæreren har oplyst, at de tosprogede elever indimellem har udfordringer med begreber, og at flere etsprogede elever har samme udfordringer.

Gittas interesse i forhold til projektarbejdet er at undersøge, hvordan elevers faglige deltagelse påvirkes af genrepædagogik. Forløbet skal omhandle planeter og inddrage elevernes læsning og skriftsproglige produktioner ud fra australsk genrepædagogisk undervisnings-, lærings- og sprogteori. Gitta oplyser: "Praktiklæreren gav info om, at klassen ikke havde arbejdet ret meget med genrer forinden".

Læringsmål er:

- I skal lære, hvad en informerende beskrivelse er,
- I skal lære at skrive en informerende beskrivelse,
- I skal blive eksperter i en planet.

Gitta har derpå udformet en undervisningsplan med fagligt indhold om planeter fra naturteknikfaget.dk, og det bliver hendes afsæt for at arbejde med informerende beskrivelser. Hun oplever, at der er ro, når hun underviser, og eleverne udfører de aktiviteter, de bliver opfordret til som klasse og i grupper.



Da vore netstuderende i en studiegruppe ofte bor langt fra hinanden og har praktiskoler lokalt, har praktiklæreren her velvilligt meldt sig som observatør af Gittas undervisning med lydoptagelse og noter til tosprogede elevers deltagelse. Et uddrag fra disse noter, hvor samtalen med vidensopbygning i fase et ledes over på klassificering af forskellige planeter, viser: "*Langt de fleste elever er aktivt lyttende, der er ingen, der kigger ud ad vinduerne, men de følger godt*

med. Der kan indimellem høres lidt småsnakken, men det er faglig relevant snak. Eleverne er risikovillige og byder ind med forslag til klassificering, dog ingen af de tosprogede elever, de lytter".

I fase to modellerer Gitta derpå informerende beskrivelser med overskrift, klassificering og beskrivelser med underoverskrifterne: Størrelse, udseende, afstand til solen, placering og planettype til Neptun ved hjælp

af en modeltekst med tekst om Neptun og illustrationer fra naturteknikfaget.dk.

Merkur

Klassificering. Merkur er den planet der er nærmeste til solen.

Planetens størrelse:

Merkur er 4878 km i diameter.

Merkur er sol-systemets mindste planet.

Ingen vidste hvordan merkur så ud før en rumsonde.

Merkur er kun 58 millioner km fra solen.

Merkur er den tætteste på solen.

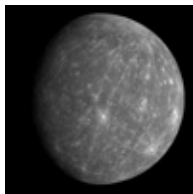
Den er 59 jord-dage om at rotere om sig selv.

Planetens placering: Den ligger næsten halvejs mellem solen og vores jord.

Planetens udseende: gul og sort.

Planettype: en klepeplanet.

Merkur



Elevtekst fra forløb om planeter i n/t i 3. klasse

Hun afprøver løbende og ofte elevernes forståelse. "Kig i teksten: hvad står der?" Ingen af de tosprogede elever melder tilbage, men da Gitta beder F læse op, læser han uden tøven og med klar stemme – der er ingen afkodningsvanskeligheder, ej heller tegn på manglende forståelse.

Fra lydoptagelsen kan man høre, at modelleringen gennemføres fra "toppen af sproget": genre og overskrift, ned mod sproglige kendetegn som specifikke deltagere (solsystem, temperatur), relationelle processer (findes, kredser om) og et færfagligt ord (midte). I tredje fase, den fælles konstruktion af tekst med afprøvning af fagsprog, inddrager Gitta også de

tre tosprogede elever i en samtale om jord-døgn og jord-år:

Gitta: *Hvad er det, der bestemmer, hvor lang tid et døgn er på jorden?*

F: *Det gør så lang tid jorden tager at dreje rundt om sig selv.*

Gitta: *Præcis.*

De tre tosprogede elever er i samme gruppe i fase fire. Alle grupper tilkendegiver, at de ved hvilken planet, de skal være ekspert i, og hvordan de skal opstille en informerende beskrivelse, som de senere skal præsentere for klassen.

Gitta konkluderer ved fremlæggelsen af genreprojektet, at F's gruppe arbejdede skriftligt på lige fod med de øvrige grupper i det selvstændige arbejde. Hun vurderer, at de tre tosprogede elever – som indledningsvis var tavse og lyttende – i fase fire leverede selvstændigt, mundtligt og skriftligt, med fagsprog, og ikke mindst at de tog styringen i den mundtlige klassedialog, der udspandt sig om deres informerende beskrivelse af Merkur, obs. læringsmålet: 'I skal være eksperter i en planet'.

De studerende undrer sig over, at modellering og fælles konstruktion i sig selv kan have så stor effekt på elevens fagsproglige deltagelse som i Gittas eksempel. I projektet skriver studiegruppen: *Hvis vi lavede et nyt forløb med de samme elever, ville de tosprogede elever så være mere sikre og mere risikovillige?* Ligeledes er de interesserede i at foretage fortsatte analyser af Gittas sproglige stilladsering i interaktion med alle elever. De har – som hele holdet i øvrigt – været optaget af den interaktionelle tilgang til sprogtilgængelse, bl.a. ud fra Pauline Gibbons' teori fra *Scaffolding language, scaffolding learning* (2014), herunder "*(Spoken) language wraps itself in, through and between everything teachers and learners do in the classroom*" (Gibbons, 2013).

Om uddannelse til at imødekomme tosprogede elevs sproglige forudsætninger og behov

Ved samtaler med studerende på baggrund af deres møde med skolepraksis/-praktik erfarer jeg, at det ikke blot er uddannelsesinstitutionen, der er udfordret af at skulle løse en kompleks opgave på kort tid; ud fra de anvendte empiriske studier ses ligeledes, at skolerne kan være udfordrede. Der rejser sig et spørgsmål, som alle praktislærere i undersøgelserne har

været åbne overfor, om i hvilken grad praktiklæreres vejledning er dsa-faglig i forhold til klasseledelse, relationsarbejde og fagsprogsdidaktik, for ingen i de fire studiegrupper har mødt undervisningsplaner, som har været udformet i samarbejde med en uddannet dsa-lærer, ingen af praktiklærerne har eksplicit trukket på viden fra dsa-lærer eller -konsulent i deres samtaler med de lærerstuderende, og ingen af praktiklærerne har vejledt i anvendelse af læremidler i forhold til dsa-målsætninger. Det understreges her, at praktik er et fag i uddannelsen.

Ud fra de indsamlede erfaringer, hvor begrænsende de end måtte være, ser jeg tegn på, at læreruddannelsen ikke bør være tilfreds med at uddanne til dsa-sproglig inklusion med blot 10 ETCS og derved give slip på en nyttig viden fra linjefaget dansk som andetsprog, men fortsat arbejde på kvalificering af uddannelsen. I Annes eksempel, som jeg betegner som ekstremt, modtager en ny tosproget elev ingen supplerende sprogstøtte, men er derimod blevet placeret bagerst i lokalet sammen med en fagligt svag elev, og skolens ledelse har ansat en studerende til at løse opgaven. I Lenes tilfælde vejleder praktiklæreren tilsyneladende uden at medtænke at intersprogsudvikling kræver støtte og feedback. I Pers tilfælde siger eleven, at ingen forventer sig noget af ham, et udsagn der står i kontrast til betingelser for sproglig udvikling ifølge rapporten *Høje forventninger til alle elever* (EVA, 2013) og målet om, at folkeskolen skal mindske betydning af social baggrund for de faglige resultater (UVM, 2014). I Gittes tilfælde vurderer praktiklæreren, at klassens tosprogede elever ligger på lige fod med de etsprogede, indtil hun observerer tegn på læring og her noterer, at alle tre tosprogede elever er tavse i klassesamtalen.

Ud fra de indsamlede erfaringer, hvor begrænsende de end måtte være, ser jeg tegn på, at læreruddannelsen ikke bør være tilfreds med at uddanne til dsa-sproglig inklusion med blot 10 ETCS og derved give slip på en nyttig viden fra linjefaget dansk som andetsprog, men fortsat arbejde på kvalificering af uddannelsen.

På baggrund af empirien vurderer jeg, at de studerende udfører et reelt stykke dsa-lærerarbejde i deres

respektive fag, men de fortjener bedre dsa-praktikvejledning, eftersom dsa er en dimension i alle fag, og tosprogede elever fortjener derudover at blive mødt af lærere, der ved noget om flersprogethed, sprogtilegnelse og sproglig stilladsering, og som har deres bevidsthed rettet mod alle elevers sproglige forudsætninger og behov. Mit udsagn, som en konsekvens heraf, er, at faglærere i skolen ligeledes fortjener at have en dsa-ekspert til at tage sig af supplerende sprogstøtte, til hjælp ved formulering af sproglige mål for den faglige undervisning og til sproglig evaluering, til bistand ved forældresamarbejde, til sparring og lærersamarbejde for bedre at være i stand til at gøre det muligt for tosprogede elever at blive så dygtige, som de kan. Endelig kan man sige, at en leder fortjener at have en dsa-ekspert til at bistå med at sætte ord på helhed og dele af skolens dsa-håndtering. Alt i alt mener jeg derfor, at den tids- og indholdsmæssige uddannelsesbeskæring, der fandt sted i 2013, er uholdbar, for det må være indlysende, at det kræver resurser at udvikle og tilegne sig den ekspertise, der så tydeligt er behov for.

Noter

- 1 Fra august 2015 er betegnelsen på kompetenceområdet blot 'Undervisning af tosprogede elever'.

Litteratur

Borstrøm, I., og Petersen, D. K. (2001a). *Den første læsning. Læsebogen. 2. klasse*. København: Alinea.

Borstrøm, I., og Petersen, D. K. (2001b). *Den første læsning. Opgavebogen. 2. klasse*. København: Alinea.

Borstrøm, I., og Petersen, D. K. (2002). *Den første læsning. Lærervejledning. 2. klasse*. København: Alinea.

Andersen, K. B. (2007). *Antboy. Tissemyrens bid*. Gylling: Høst & Søn.

Danmarks Evalueringsinstitut (2013). *Høje forventninger til alle elever*. Kan downloades på <https://www.eva.dk/projekter/2012/hoje-forventninger-til-alle-elever>

Fast, C. (2009). *Literacy – i familie, børnehave og skole*. Aarhus: Klim.

Høytrup, F. (2012). Tosprogede elevers særlige udfordringer for faglig læsning og skrivning. I: Hammershøi, S., Larsen, B., Holm-Larsen, B., og Brandt, K. L. S.



(Red.), *Læsning og skrivning i alle fag*. Frederikshavn: Dafolo.

Explore for 5. klasse. Med abonnement fra <http://www.geografforlaget.dk/butik/systemer/184847>

Gibbons, P. (2013, 4. november). Dias fra konference i København. Nationalt Videncenter for Læsning.

Gibbons, P. (2014). *Scaffolding language, scaffolding learning*. Porthmouth: Heinemann, 2. udgave.

Kress, G. (2012). *Materialiseret meningskabelse: tanker om literacy, læsning og skrivning i konteksten af multimodal kommunikation*. Lokaliseret på: <http://www.videnomlaesning.dk/tidsskrifter/nr-12-literacy/>

Liberg, C. (2011). Lyst til skrivning, lyst til udvikling. I: Madsbjerg og Friis (Red.), *Skrivelyst og læring*. Viborg: Dansk Psykologisk Forlag.

Moskvil, M. E. (2009). Når den minoritetssproglige møder fagteksten. I: Maagerø og Tønnesen (Red.), *At læse i alle fag*. Aarhus: Klim.

www.naturteknikfaget.dk

Ring, A. S., og Johansson, B. (2012). *Lad sproget bære*. København: Akademisk Forlag.

Tobiassen, H. (Red.). (2014). *Løft læringen – brug sproget: Erfaringer fra Projekt Uddannelsesløft: Naturfag*. Aalborg Ungdomsskole: Projekt Uddannelsesløft.

Undervisningsministeriet (2007). <http://pub.uvm.dk/2007/organisering/> – OBS. En ny udgave af denne publikation udsendes omtrent samtidigt med *Viden om Literacy* nr. 18.

Undervisningsministeriet (2014). *Den nye folkeskole – en kort guide til reformen*. Kan downloades fra www.uvm.dk

SPROGET KOMMER TIL ORDE

Get a wiggle on (engelsk)

PANIA NOEMA

Direkte oversat til dansk: "Vrik videre", Kom i gang nu, flyt dig, skynd dig

Udtale, betydning og brug: Used to hurry someone along if they are going too slow. This could be a New Zealand expression but my mother who is English is a big user of the expression.

"Get a wiggle on" is a gentle almost funny way of moving someone along or motivating them to do something.

I have heard this word since I was very small and have always received it as a loving instruction, rather than a harsh one – and it can still bring a smile to my lips when my Mum or someone else uses the term.

Many of the Danish expressions such as "flyt dig", "skynd dig", "kom nu i gang", are more impatient and some what harsh and bossy in their tone.

FLERSPROGEDE ELEVERS LÆRING – HVILKE LÆRERKOMPETENCER KRÆVER DET?

METTE GINMAN, LEKTOR VED PROFESSIONSHØJSKOLEN UCC OG MARIA NEUMANN LARSEN, LEKTOR VED PROFESSIONSHØJSKOLEN UCC. BEGGE SKRIBENTER ARBEJDER MED VIDEREUDDANNELSE AF LÆRERE OG PÆDAGOGER INDEN FOR OMRÅDET FLERSPROGETHED OG DANSK SOM ANDETSPROG

I denne artikel vil vi beskrive læringsituationen for flersprogede elever i den danske grundskole. Via to fiktive cases viser vi, hvordan dansk som andetsprog er mindst to ting, basisundervisning i dansk som andetsprog og dansk som andetsprog som en dimension af fagundervisningen. Vi skitserer herefter hvilke lærerkompetencer, det kræver at undervise flersprogede elever i disse to typiske kontekster.

Case 1

Jeg hedder Ali og er næsten lige kommet til Danmark. Jeg er 12 år og går i modtagelsesklasse. Magnus, som er vikar på skolen, underviser os i en periode. Vi har skiftende undervisere, de er rigtig søde alle sammen og hjælper os meget. Magnus snakker med os på dansk, og tegner og forklarer hvad ordene betyder. Han prøver at få os til at sige noget på dansk – både ord og sætninger. Vi læser også tekster, men de er meget svære, selvom de er lavet til børn, der er meget mindre end os. Derfor er de rigtig kedelige at læse. Jeg er ret god til at læse på urdu, og jeg taler også noget engelsk og arabisk, men de danske bogstaver er anderledes, og sproget er jo helt nyt for mig. I Syrien var jeg god i skolen, særligt til matematik og historie, men her får jeg ikke rigtig lov til at vise, hvad jeg kan. Det er som om jeg er en 5-årig, der skal lære det hele forfra.

Case 2

Jeg hedder Meryem og går i 4. kl. Jeg er født i Danmark, og vi taler tyrkisk derhjemme. I skolen har vi fået mange nye fag, og der er rigtig meget at læse. Det er svært, synes jeg. Der er så mange nye ord. Læreren forklarer nogle af ordene, men faktisk synes jeg nogle gange, at de andre ord, de bruger til at forklare dem med, også er svære. Jeg siger selvfølgelig ikke noget, jeg vil jo ikke vise de andre, når jeg ikke kan finde ud af det. Jeg siger i det hele taget ikke så meget i undervisningen. Jeg er ellers rigtig god til dansk, man kan slet ikke høre på mig, at det ikke er mit modersmål. Og jeg kan sagtens tale med mine venner og andre folk. Men henne i skolen er det lidt svært.

Eleverne i de to ovenfor beskrevne læringsituationer får efter vores mening ikke nok ud af undervisningen. Alis undervisning varetages af vikarer eller lærere uden ekspertise i dansk som andetsprog, undervisningen er for usystematisk og tager ikke udgangspunkt i hans kompetencer. Meryem stilladseres for lidt, der arbejdes ikke med hendes ordforråd i undervisningen, og hun får ikke mulighed for at bruge sproget aktivt. Eleverne i disse to læringsituationer har begge brug for en lærer med kompetencer i andetsprogsdidaktik. I det følgende vil vi forsøge at give et bud på, hvad det er for nogle kompetencer, læreren skal have, for at Ali og Meryem sikres en fagligt stærk fremtid i det danske uddannelsessystem.

Hvad er dansk som andetsprog og andetsprogs-pædagogik?

Dansk som andetsprog (DSA) er en faglighed, der handler om sprog. Sprog forstået bredt: som sprog i brug i forskellige kommunikationssituationer mellem mennesker og som noget, man lærer med.

Alle elever i skolen har en stor opgave i at udvikle sig fra at vide noget på en hverdagsproglig måde til at vide på en faglig måde, ved brug af fagsprog.

I de to læringssituationer, vi har beskrevet ovenfor, starter man to forskellige steder, men sprogsynet og den sprogdidaktiske tilgang er den samme. Det fælles vil vi beskrive nedenfor.

Alle elever i skolen har en stor opgave i at udvikle sig fra at vide noget på en hverdagsproglig måde til at vide på en faglig måde, ved brug af fagsprog. Hverdagssproget er kendetegnet ved at være konkret og kontekstbundet, mens fagsproget er abstrakt, løst fra konteksten og informationstæt. Eleverne kan ikke altid selv finde vejen fra hverdagsprog til fagsprog, men må have målrettet og veltilrettelagt undervisning, som støtter dem hele vejen. Den veltilrettelagte undervisning har vi valgt at beskrive under overskrifterne: Tydelige mål og sammenhæng, flersproget læring, stilladsering på makroniveau, samtalen i klassen: stilladsering på mikroniveau og fokus på sprog.

Tydelige mål og sammenhæng

I DSA-undervisningen skal der sættes tydelige læringsmål, ligesom i al anden undervisning. Læringsmålene skal favne de sproglige mål: hvad er det for sproglige handlinger, eleverne i det aktuelle forløb skal kunne foretage? Skal de kunne beskrive noget mundtligt? Forklare noget skriftligt?

Undervisningsaktiviteterne skal ligge i en nydelig kæde, som stille og roligt stilladserer eleverne til at nå disse mål. Denne opbygning af undervisningsforløb, kalder vi *makrostilladsering*. Og det skal være klart for eleverne, hvordan de enkelte aktiviteter fører dem nærmere målet.

Flersproget læring

For alle elevers vedkommende er det naturligvis af stor vigtighed at tage udgangspunkt i den enkeltes

forudsætninger. Flersprogede børn har erfaringer med og på flere sprog, og det giver derfor rigtig god mening, at lærerne inddrager denne sproglige viden og erfaring i undervisningen.

Læring er ikke begrænset til at finde sted inden for ét sprog, men foregår udmærket på tværs af sprog.

Det er et typisk flersproget træk, at ordforrådet er 'spredt' ud over flere sprog (se faktaboks på næste side). Dette er en oplagt didaktisk mulighed at udnytte, idet de semantiske netværk, som vores ordforråd lagres i, ikke skelner mellem forskellige sprog. Fx understøtter det indlæringen af det danske ord 'brøker', hvis man får aktiveret de førfaglige ord 'en halv' og 'bucuk' (en halv på tyrkisk), hvis tyrkisk er en del af ens sproglige repertoire. Læring er ikke begrænset til at finde sted inden for ét sprog, men foregår udmærket på tværs af sprog. Det giver således eleven flere 'knager' at hænge den nye viden op på, hvis den præsenteres på flere sprog, ligesom det giver anledning til refleksion over sprogets form og betydning.

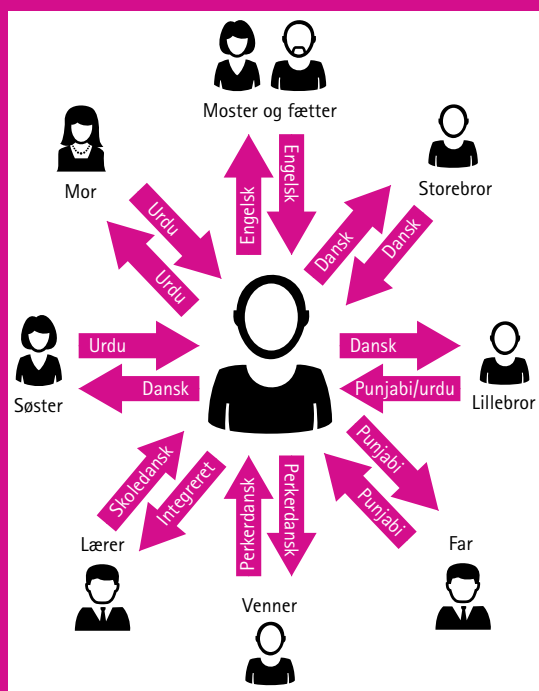
Også etsprogede børn kan benytte sig af en flersproget læringsstrategi – som i denne situation, hvor en dansksproget dreng i 5. klasse læser Skammerens Datter og møder ordet 'rang'. Han er ikke helt sikker på betydningen af dette ord, men han spørger sin lærer: er det ikke det samme som 'rank' på engelsk? Det kender han nemlig fra computerspillet Minecraft, og han har en særdeles stærk forståelse af, hvad dette begreb betyder fra netop dette spilunivers. Her kan fremmedsproget engelsk altså hjælpe ham med at udvikle ordforråd på modersmålet dansk.

Læreren kan understøtte eleverne i at trække på deres sproglige viden, fra enkeltordsniveau til viden om en bestemt teksttype. Eleverne skal opfordres til at udnytte viden fra andre sprog, fx modersmålet, fx i forbindelse med vidensindsamling om et undervisningstema. Udfordringen for lærerne og pædagogerne er at gøre alle børns erfaringer aktive i læringen.

Et barns sproglige repertoire er en vigtig del af barnets identitet, og i aktuelle forsknings- og udviklingsprojekter som *Tegn på sprog* (se Laursen 2013) og *Biliteracy i børnehaven* (Kitte Søndergård i dette nummer af *Viden om literacy*) har vi set, hvordan barnet lyser op og bliver motiveret, når lærere og pædagoger anerkender deres sprog og giver det værdi.



Flersprogethed



Det flersprogede barn

Drengen i midten af denne model taler urdu med mor, far taler punjabi til ham, mens han selv taler en blanding af dansk og punjabi tilbage. Til sine søskende taler han dansk, mens de taler hhv. urdu, punjabi og dansk til ham. Kommunikationen foregår uhindret på tværs af disse sprog. I London har han en moster og en fætter,

som han taler engelsk med – særligt skyper han på engelsk med fætteren, med hvem han deler en stor begejstring for fodbold. Han markerer sit tilhørsforhold til vennerne med sociolekten perkerdansk, men når han er i skole, vælger han som regel skolesprog – som de unge selv kalder 'integreret'. Disse begreber, perkerdansk og integreret, er dem, de unge selv bruger om egen sprogbrug (Københavnstudier i tosprogethed, 2012).

Denne dreng har ikke det samme ordforråd på alle sine sprog – vi taler om, at han har et stærkt ordforråd inden for særlige domæner. Fx vil hans ordforråd omkring fodbold være meget bredere på engelsk end på urdu – simpelthen fordi han har deltaget i mange sprogbrugssituationer på engelsk omkring dette emne, mens det ikke er noget, han har talt meget med sin mor om på urdu. Typisk vil domænerne omkring det hjemlige, familie, mad, følelser mv. være stærkt repræsenteret på urdu, mens domæner der omhandler hans skolegang vil være stærkt repræsenteret i hans danske ordforråd.

På baggrund af denne viden har mange erstattet udtrykket 'tosproget' med det mere dækkende begreb 'flersproget'. Under alle omstændigheder er definitionen på et to- eller flersproget barn, at barnet har brug for to eller flere sprog i sin hverdag.



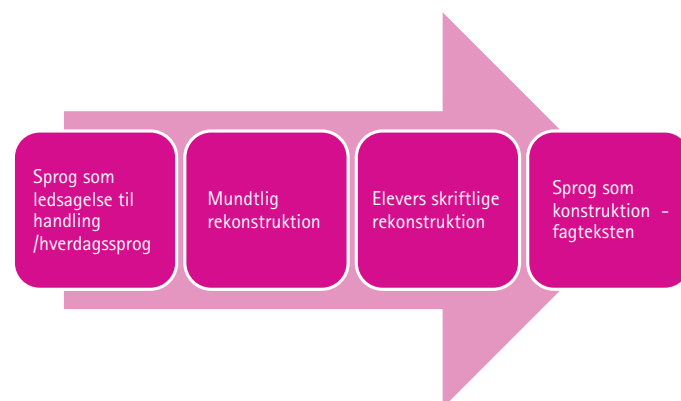
Stilladsering på makroniveau

Et helt centralt begreb for undervisningen er stilladsering. Begrebet tager sit udgangspunkt i Vygotskys arbejde, men bruges i dag som et selvstændigt begreb inden for flere discipliner. Inden for didaktikken er man i stigende grad blevet opmærksom på, at læring er socialt betinget, og at læringen optimeres af passende støtte og pres fra omgivelserne. Stilladsering kan derfor defineres således:

"Stilladsering er ikke blot enhver støtte, der hjælper eleven med at udføre en opgave. Det er en hjælp, der gør eleven i stand til at udføre en opgave, som han eller hun ikke helt ville have været i stand til at klare på egen hånd, og (...) som har til formål at bringe eleven tættere på en kompetencetilstand, der efterhånden vil gøre det muligt for ham eller hende at udføre en sådan opgave på egen hånd" (Maybin, Mercer og Steirers i Hammond, 2012).

Fagsproget udvikler sig på baggrund af det mundtlige hverdagsprog. Hverdagsproget er således en basis for udviklingen af et solidt fagsprog og bør derfor bruges som afsæt for en fagsproglig progression. I denne proces kan læreren stilladsere elevernes sproglige udvikling ved at tilrettelægge aktiviteter, der fungerer som en kæde af sprogbrugssituationer, der giver eleverne mulighed for at bevæge sig fra deres hverdagsprog mod fagsproget, fra det mundtlige her og nu-sprog til det abstrakte fagsprog. Eleverne skal udfordres hele vejen, og de skal støttes på mange forskellige måder. Det kan være, man tager udgangspunkt i en fælles oplevelse, som eleverne godt kan deltage i på hverdagsprog (og hverdagsproget

bygges op, hvis det er nødvendigt). Langsomt, men sikkert, bygger lærerne ordforråd op og lader eleverne bruge sproget mere og mere fagligt, fx ved at berette det de har oplevet, først mundtligt, så skriftligt, og senere lade dem formidle på en mere faglig måde.



Stilladsering på makroniveau: kæde af sprogbrugssituationer fra hverdagsprog til fagsprog

Samtalen i klassen: stilladsering på mikroniveau

Den samtale, der foregår i klassen, er afgørende for flersprogede elever sproglige udvikling og for alle elever faglige læring. Eleverne skal have rig mulighed for at bruge sproget, så de kan øve sig og prøve deres sproglige hypoteser af og få feedback. Man kan ikke lære sprog uden at bruge det aktivt og i mange forskellige situationer. Derfor er det vigtigt, at *kæden af sprogbrugssituationer* (makrostilladseringen) tilrettelægges, så eleven sættes i situationer,

der kræver en mangfoldighed af sprogbrug. Fx: *nu skal jeg snakke med min kammerat om, hvordan vi løser opgaven, nu skal jeg fortælle en anden gruppe, hvad vi fandt ud af, nu skal jeg skrive ned for mig selv, hvad det var, vi gjorde, nu skal jeg fremlægge det for hele klassen, nu skal jeg skrive en rapport til min lærer osv.*

Det er vigtigt, at ordforrådsarbejdet foregår på en måde, hvor eleverne har mulighed for at øve de nye ord i kommunikative situationer.

Dette vil give en varieret samtale i klassen, som udfordrer eleven mere og mere. Den enkelte elev skal i hver eneste time indgå i meningsfulde sprogbrugssituationer både med læreren og med andre elever. Eleven får ikke lov til at sidde tavs i et hjørne, men udfordres til at deltage mundtligt i undervisningen, i interaktion med de andre elever eller med læreren, hvilket understøtter både sprogudvikling og faglig læring. Undervejs skal læreren sørge for *mikrostilladsering*. Det betyder, at læreren støtter eleven i at bruge og udvikle sit sprog, mens samtalen foregår. Det gøres ved at spørge ind, gentage, udfordre, støtte, opmuntre, give ordforråd osv. En elev, der har svært ved den sproglige situation, vil have brug for mere støtte end den elev, der har lettere ved det, og pointen er, at eleven får mindre og mindre støtte efterhånden – stilladset fjernes lidt efter lidt. Af læreren kræver det bevidsthed om denne progression og viden om den sproglige udvikling i netop dette fag. Læreren skal, for at kunne mikrostilladser, kende vejen skridt for skridt fra elevernes hverdagsprog til det fagsprog, som er målet for undervisningen. Pointen er, at ingen elever kan gå direkte fra et fysikforsøg, hvor det sprog, man bruger, fx er "den der sætter sig fast", til at læse om magnetisme i en lærebog. Der skal være makro- og mikrostilladsering som en bro fra hverdagsproget til fagsproget.

Fokus på sprog

I DSA-undervisningen er der fokus på sprog! Der arbejdes systematisk med ordforrådet, uanset hvad der arbejdes med. Ordforrådet er fagordene i de enkelte fag, fx *fotosyntese*, *analyse* eller *rhombe*, men det er også de før-faglige ord, dvs. det ordforråd, som knytter sig til faget uden at være det egentlige fagsprog – ord som *kant*, *hegn* eller *offer*. Her er ofte tale om lavfrekvente ord, som kan være ukendte for flersprogede elever. Det er vigtigt, at ordforrådsarbejdet foregår på en måde, hvor eleverne har mulighed for at øve de

nye ord i kommunikative situationer, fx hvor de får mulighed for at formidle fagligt stof til kammerater eller læreren og derigennem få feedback på deres forståelse og brug af ordene. Der skal også sættes fokus på sproglige helheder, dvs. større dele af fagsproget end enkeltord. Det faglige register i fagene, dvs. den måde, sproget bruges på i fagenes genrer, skal der også arbejdes systematisk med i undervisningen.

Det sproglige fokus går også på tværs af sprog, dvs., undervisningen giver eleverne mulighed for at trække på deres samlede sproglige kompetencer, på flere sprog. Konkret betyder det, at der i klasserummet skal foregå systematisk arbejde med tværsproglighed, fx at man i et reklameforløb undersøger reklamer på flere sprog og reflekterer over de forskelle, der er, uanset om man kan forstå det hele, eller at eleverne viser hinanden, hvordan fx ordstillingen er på deres hjemmesprog/et sprog de kender, for gennem sprogsammenligninger at sætte metasproglige refleksioner i gang og på denne måde udvikle de begreber, man bruger til at tale om sprog med. Dette kræver, at læreren udviser sproglig opmærksomhed over for – og sammen med – eleverne, og det kræver (gerne påtaget) nysgerrighed fra lærerens side. For en sproglærer vil det derudover være oplagt at have et lille kontrastivt beredskab, altså at vide lidt om syntaks og struktur særligt inden for de sprog, klassens elever taler, så hun kan støtte eleverne i de sproglige sammenligninger.

En sprogudviklende fagundervisning sikrer altså både et- og flersprogede elever adgang til skolens sprog og dermed til læring i fagene.

Der er ikke noget modsætningsforhold mellem sprogudvikling for et- og flersprogede børn. Det handler om at have fokus på fagets sprog og være bevidst om at stilladser eleverne både på makro- og på mikroniveau. Når DSA er en dimension i skolens fag, er det svært at skelne fra sprogudviklende fagundervisning for alle skolens elever – og sproglig udvikling som tværgående emne i alle fag er som bekendt en del af Forenklede Fælles Mål fra 2015. En sprogudviklende fagundervisning sikrer altså både et- og flersprogede elever adgang til skolens sprog og dermed til læring i fagene.

Særligt for modtageklasseundervisning

Lad os kort vende tilbage til den første læringsituation – Ali i modtageklassen. Hvilke kompetencer hos

Læreren vil bedst understøtte hans dansksproglige udvikling, så han kan følge fagundervisningen på sit andetsprog?

Læreren i modtageklassen er ekspert i andet-sprogs-pædagogik og har kompetencer til at skabe et flersproget læringsrum, således at eleverne får mulighed for at trække på deres flersprogede kompetencer i læreprocesserne. Læreren er bevidst om, at eleverne ikke er sproglige nybegyndere, og at nogle, som Ali, har gået i skole i mange år i hjemlandet og kan en hel masse, som ikke bliver synligt, fordi deres danske sprog er på begynderstadiet. Det er vigtigt, at læreren ved, at læring foregår på tværs af sprog, og at hun formår at vise eleverne, at den viden, de kommer med, er brugbar i den nye læringsituation.

Læreren skal altså for det første kunne tilrettelægge en undervisning som fører eleverne ind i sproget ved at bygge videre på det, de kan i forvejen. Hun skal kunne hjælpe eleverne med at bygge bro mellem det, de ved, sprogligt og fagligt, og det, de skal lære, og således vise dem, hvordan de kan bruge det, de kan i forvejen, i deres læreprocesser i den danske skole.

Det vil for halvtstore elever med flere års skolegang bag sig være viden om hvordan sprog bruges, både mundtligt (man kan forklare ting, man kan snakke uformelt med venner, man kan skælde ud osv.) og skriftligt (man kan fx læse/skrive små fagtekster og mails, huskesedler, historier og spilmanualer). Herudover har de flersprogede elever viden om flere andre sprog, som undervisningen skal inddrage som en resurse.

Læreren kender de grundlæggende mentale processer i andetsprogsudvikling og ved hvilke læreprocesser, hun skal igangsætte for at understøtte elevernes udvikling af andetsproget dansk. Hun skal kunne tilrettelægge en kommunikativ undervisning, der sørger for, at eleverne er sprogligt aktive trods deres måske meget lille ordforråd på dansk. Hun skal derfor have en særlig opmærksomhed på at stilladsere elevernes danske sprog, hvilket vil sige både støtte dem ved at give dem de ord, de skal bruge, men også presse dem til at bruge dem. Den nænsomme stilladsring må foregå både på mikro- og makroniveau inden for alle fire færdighedsområder – læse, skrive, lytte og tale. Læreren skal også have viden om ordforrådstilgængelse, altså hvad der skal til, for at nye ord dydbearbejdes, optages og forankres hos eleverne.

Læreren skal være bevidst om at skabe situationer, hvor eleverne får mulighed for at bruge sproget aktivt. Hun skal kende til vigtigheden af at benytte visualisering og kontekstnære sprogbrugssituationer til at understøtte elevernes deltagelse i meningsfuld interaktion med læreren og med hinanden.

En modtageklasselærer må desuden have en solid viden om strukturerne i det danske sprog. Hun skal være bevidst om at dykke ned i sproget i de kontekster, hvor sproget bruges, og sammen med eleverne skabe sproglig opmærksomhed. Det er mest effektivt for indlæringen, når et sprogligt fokus tager afsæt i reel sprogbrug og ikke tages op løsrevet fra det, man ellers arbejder med. Sproglig opmærksomhed bør foregå inden for alle sproglige områder, fx ordstilling, de genstridige endelser eller ordforråd. Det er vigtigt både for elevens udvikling af et funktionelt sprog – men også for korrektheden – at læreren formår at skærpe elevernes fokus på disse sproglige fænomener. En oplagt mulighed er at trække på elevernes viden om andre sprog og via sammenligninger mellem sprog udvikle elevernes viden.

Afrunding

Flersprogede elever, uanset om de er nyankomne eller blot går i skole på et sprog, der ikke er deres modersmål, har behov for, at læreren kan tilrettelægge undervisning, der aktiverer deres viden, herunder deres samlede sproglige ressourcer, så de får mulighed for at trække på deres baggrundsviden, fagligt og sprogligt. Eleverne lærer mest effektivt af, at læreren formår at skabe sprogbrugssituationer, der sikrer, at de sammen med de andre elever bruger sproget og reflekterer over det. De flersprogede elevs sproglige udvikling understøttes via lærerens mikro- og makrostilladsring. Når læreren fanger mere eller mindre tilrettelagte situationer i den daglige interaktion, hvor der er mulighed for at dykke ned i sproget, får eleverne rettet deres opmærksomhed mod de sproglige strukturer, de har behov for at lære for at kunne kommunikere effektivt. Når læreren så også arbejder struktureret og målrettet med dydbearbejdning af nyt ordforråd, oplever eleverne, at de udvikler sig hurtigt og sikkert.

Den nuværende læreruddannelse fra 2013 uddanner ikke specialister i dansk som andetsprog, idet linjefaget ikke er en del af uddannelsen, som det ellers har været siden 2001. Alle nye lærere får dog grundlæggende viden om fagundervisning af flersprogede elever via modulet 'Undervisning af tosprogede elever'



under 'Lærerens grundfaglighed' og kan vælge at supplere med andre moduler med samme faglighed. De aktuelle muligheder for at uddanne lærere med ekspertise i, hvad der svarer til linjefaget dansk som andetsprog, ligger således under en diplom- eller masteruddannelse.

Både i modtageklasser og i fagundervisning er en del DSA-undervisning præget af skolernes manglende

prioritering, og som konsekvens heraf manglende viden om eller uddannelse i dansk som andetsprog hos de lærere, der varetager undervisningen. Til sammenligning kan det nævnes, at undervisning i dansk som andetsprog for voksne kræver endt lærer- eller kandidatuddannelse med speciale i sprog og derudover en etårig videreuddannelse på kandidatniveau ('Uddannelsen til underviser i dansk som andetsprog for voksne' – DAV) for at få lov til at varetage under-



visningen. Både ministerium og sprogcentre insisterer på dette kompetencekrav og giver ikke dispensation, med mindre man er i gang med uddannelsen. Man kan undre sig over denne forskel i formelle krav til undervisernes kompetencer – hvorfor skal børn have mindre kvalificeret undervisning end voksne?

Med det nuværende og fremtidige elevgrundlag vil det være en forudsætning for alle elevers lige mulig-

heder i uddannelsessystemet, at alle lærere besidder de kompetencer, vi har beskrevet i denne artikel, på generalist- eller specialisniveaue.

Litteratur

Gibbons, P. (2009). Læring gennem samtale. *Unge pædagoger 5/2009* | skole med to sprog

Gibbons, P. (2014). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning*. Heinemann.

Hammond, J. (2012). Mundtlig sprogudvikling som en bro til literacy: Stilladsering af læring hos australske elever med dansk som andetsprog. *Tidsskriftet Viden om læsning* 12/2012. Nationalt Videncenter for Læsning.

Laursen, H. P. (red.) (2013). *Literacy og sproglig diversitet*. Aarhus Universitetsforlag.

Københavnstudier i tosprogethed, Bind 67: Thomas Rørbeck Nørreby: "Jamil Perkersen Nielsen Rasmussen" – en sociolingvistisk undersøgelse af identitet og etnicitet i superdiversiteten. København: Københavns Universitet Humanistisk Fakultet, 2012.

Projekt Uddannelsesløft,
<http://www.uddannelsesloeft.dk/>

Herunder udgivelserne: Løft læringen – brug sproget.

SPROGET KOMMER TIL ORDE

Blin (russisk)

OLGA AHTIRSCHI

Blin er en russisk eufemisme ord eller ordparasit

Det udtales som stærk blin med kort "i". Man kan bruge ordet i negative følelsesudbrud. Ordet bruges i tekster og sprog til at erstatte uhøflige/grove ord. Folk bruger ordet i hverdagen, og blin opfattes ikke som en grovhed.

Blin er et udbrud og udtrykker et meget bredt følelsesspektrum, for eksempel: overraskelse, ærgrelse, bitterhed og vrede.

For eksempel, hvis du tabte noget på gulvet, kan du sige "blin".

Jeg synes, blin er mindre stærkt, end hvad man typisk ville kunne sige på dansk: pis, shit og så er det mere moderne end de mere gammeldags udtryk "pokkers" og "Sørens"

DANSK SOM ANDETSPROG OG NY SKOLEREFORM

THOMAS THORNING, LEKTOR, LÆRERUDDANNELSEN I SKIVE, VIA UC

Lærere mangler fortsat kompetencer til at udøve sprogbaseret undervisning. En længere skoledag er ikke nødvendigvis bedre for flersprogede elever, til gengæld er lektiehjælp givet rigtig godt ud. Det er nogle af pointerne i artiklen, der tager pulsen på skolernes arbejde med dansk som andetsprog. Formålet med artiklen er at se på den nye folkeskolereform i forhold til ét specifikt område, nemlig *undervisning i dansk som andetsprog i den almindelige undervisning i klassen*.

Artiklen bygger på kvalitative forskningsinterview med nøglepersoner, dvs. skoleledere, konsulenter og undervisere inden for dansk som andetsprog, på fem forskellige skoler, som holdes op mod forskning og lovstof på området.

Artiklen er resultat af et projekt under VIAs forsknings- og udviklingsprogrammer i læreruddannelsen, mere specifikt: "Forskning i og udvikling af almene lærerkompetencer". Projektet har undersøgt udvalgte skolars arbejde med dansk som andetsprog i lyset af ny skolereform med det specifikke formål at klarlægge skolernes forståelse og udmøntning af reformen. Ligeledes er det et formål at anskueliggøre den lærerkompetence, som fordres i forhold til undervisning i dansk som andetsprog.

Artiklen bygger på kvalitative forskningsinterview med nøglepersoner, dvs. skoleledere, konsulenter og undervisere inden for dansk som andetsprog, på fem forskellige skoler, som holdes op mod forskning og lovstof på området.

Skolerne er fordelt på tre forskellige kommuner på tværs af landet. På nogle skoler er flersprogethed

et grundvilkår, der gennemsyrrer hele skolens tænkning, på andre skoler er det nogle få elever, som skal tilgodeses. Skolerne i dette projekt er så forskellige, at de har fra under 5 % flersprogede elever til 85 % flersprogede elever.

Forskellen i skolernes elevsammensætning har i høj grad betydning for varetagelsen af feltet, ikke mindst fordi beslutningerne om undervisning i dansk som andetsprog ligger decentralt på den enkelte skole:

§ 2. Med fornøden inddragelse af sagkyndig bistand og efter samråd med forældrene og eleven beslutter skolens leder, hvorvidt den enkelte elev har behov for sprogstøtte, og i givet fald hvordan eleven skal gives undervisning i dansk som andetsprog (Bekendtgørelse om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog, 2014).

Den decentrale organisering betyder, at der kan være stor forskel i bevågenhed og indsats på de enkelte skoler.

Forskning på området

Med henblik på at vurdere skolernes indsats i forhold til dansk som andetsprog skal de vigtigste forskningsmæssige landvindinger her kort præsenteres. Forskning i andetsprogpædagogik har primært sine rødder i lingvistik, semiotik og socialesemiotik. International forskning peger på "faglig kontekstualisering og en aktiv brug af fagenes sprog" og "den sprogdudviklende samtale" som værende afgørende faktorer i bestræbelserne på at nå fra hverdagens talesprog til skolens fagsprog: "Læreren skal vide noget om sprogtilegnelse og de sproglige udfordringer i det fag, der undervises i" (Gibbons, 2009). I forlængelse af dette peger Blommaert på:

...det vigtigste er, at barnet opsøger sproglige udviklingsmuligheder, udvikler sit strategiske repertoire og

går ind i de interaktionelle forhandlinger, der baner vej for den sproglige udvikling (Blommaert, 2010).

I en dansk kontekst har det store forskningsprojekt "Tegn på sprog" bl.a. dokumenteret det utilstrækkelige ved begreber som "tosproget" og "andetsprog". Den multikulturelle skole er præget af en "mangfoldighed af sproglige repertoarer", "superdiversitet", "flersproget kompleksitet" og "mangfoldighed af forskellige andet-sprogsheder" (Laursen, 2014, s. 12).

Projektet har også peget på vigtigheden af at inddrage de flersprogede elevers sproglige erfaringer i undervisningen, hvilket ikke er ukompliceret:

Når der åbnes op for den sproglige mangfoldighed, åbnes der samtidig for en uforudsigelig sproglig kompleksitet, der ikke altid er nem at håndtere (Daugaard, 2011, s. 38).

En dansk undersøgelse i produktionsskolesammenhæng peger desuden på, at:

...praktiske arbejdsfællesskaber giver andre muligheder for deltagelse for etniske minoriteter end traditionelle undervisningssituationer (Kirkegaard, Nielsen, Linde, 2014, s. 63).

Samlet set peger forskningen altså på, at det er vigtigt, at *alle lærere* ved noget om sprogbasert undervisning og de sproglige udfordringer i undervisningsfag. Det er vigtigt, at der tages udgangspunkt i elevernes forudsætninger, og at eleverne kommer på banen og får mulighed for at bruge sproget. Ligeledes er det vigtigt, at der hele tiden foregår et sprogunderstøttende arbejde med henblik på at udvikle strategier og at strække og udvide sproget.

Almen lærerkompetence

I nye Fælles Mål er der fokus på "sproglig udvikling" i alle fag. Sproglig udvikling er et tværgående emne, som alle fag er forpligtet på:

Man kan sige, at eleverne lærer fag gennem sprog – og sprog gennem fag. For at det kan lade sig gøre, skal der opstilles både faglige og sproglige læringsmål for eleverne.... i den almindelige undervisning er faglæreren opgave at indtænke, hvordan eleverne lærer sprog gennem fag og fag gennem sprog (Nye Fælles Mål – Sproglig udvikling).

Det at kunne undervise i dansk som andetsprog, eller evnen til at undervise sprogbasert i sit fag, er blevet til en almen lærerkompetence.

Dansk som andetsprog er altså både et selvstændigt fag og en dimension i alle fag. Undervisning i dansk som andetsprog gives både som basisundervisning, fx i modtageklasser, og som supplerende undervisning i den almindelige undervisning i klassen. Både bekendtgørelsen og de nye Fælles Mål lægger op til, at den supplerende undervisning i dansk som andetsprog kan organiseres på stort set alle tænkelige måder: "som særlig tilrettelagt undervisning i eller uden for undervisningstiden, som en dimension i undervisningen i form af undervisningsdifferentiering, ved holddeling og/eller ved tilknytning af en ekstra lærer". Det bemærkes tillige, at de forskellige principper ikke skal forstås som "et enten-eller" (Nye Fælles Mål, Supplerende dansk som andetsprog).

Det kan være svært præcist at udrede forholdet mellem de tre indsatsområder: den supplerende undervisning i dansk som andetsprog, dimensionen i fagene og den understøttende undervisning, hvilket kan skabe uklarhed i et prioriteringsøjemed. Jeg skal ikke forfølge det yderligere, men blot konstatere, at det ikke er lovgivningen, som står i vejen for, at undervisning i dansk som andetsprog kan finde sted.

Også den nye læreruddannelse (LU13) har Gibbons' forskning som grundlag. Alle studerende skal nu møde tosprogsdidaktikken i et obligatorisk modul i læreruddannelsen placeret under det sammensatte pædagogiske fagområde "Lærerens grundfaglighed" (LG). Det at kunne undervise i dansk som andetsprog, eller evnen til at undervise sprogbasert i sit fag, er blevet til en almen lærerkompetence.

En længere skoledag

Den nye skolereform blev søsat under sloganet "En længere og mere varieret skoledag". På Undervisningsministeriets hjemmeside hedder det bl.a.:

Eleverne får en længere og mere varieret skoledag med tid til mere fagopdelt undervisning og tid til, at undervisning i højere grad gennemføres på nye og inspirerende måder. Dette skal give rum for alsidige undervisningsformer og aktiviteter, der skal være med til at sikre, at alle elever bliver så dygtige, som de kan.

Samtidig bliver der som noget nyt indført en ny tid til understøttende undervisning, der skal støtte og supplere den fagopdelte undervisning. (<http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/En-laengere-og-mere-varieret-skoledag>)

Hvilken betydning har dette for en flersproget elev? Den nye reform giver flere timer på skolen og flere timer i almene klasser for den flersprogede elev. Umiddelbart vurderes dette positivt på alle fem skoler i undersøgelsen, da det – alt andet lige – giver mere tid til at eksplicitere sprogdimensionen. Med reference til forskningen giver en længere skoledag mere tid til "udvikling af strategiske repertoarer" og "interaktionelle forhandlinger" (Blommaert, 2010). En af skolerne giver udtryk for, at den længere skoledag er en gevinst:

Den længere skoledag giver os mulighed for at lave understøttende undervisning, mulighed for at afprøve sproget i praksis ved at undersøge nogle ting og få sat ord på... at få arbejdet med sproget ude i virkeligheden og inde i klasserummet og bygge bro mellem hverdags-sprog og fagsprog... Der er mere tid fx til udeskole og til besøg i forhold til sprog og sprogb brug. (Interview)

En anden skole tilrettelægger undervisningen meto-disk, så den lægger op til brug af sproget:

Vi bruger CL. Det er begrundet i, at det er børnene, der taler, og at man arbejder sammen, så man kan ikke putte sig, fordi det er det, vi ser, at når vi kommer til 4. klasse, så sidder der faktisk nogle børn, som ikke har talt, og så får de det rigtigt, rigtigt svært. (Interview)

I relation til skolereformen er det i øvrigt interessant, at undervisningen i dansk som andetsprog har været forud for sin tid. Karakteristisk for basisundervisningen i dansk som andetsprog er, at den i forvejen indeholder nogle af den nye reforms tiltag.

En anden fordel, der gives udtryk for ved den længere skoledag, er, at eleverne får en bedre tilknytning til klassen og kammeraterne, fordi de er mere sammen.



Men netop i forhold til de flersprogede elever, peger flere af skolerne også på et andet forhold. Det kan være hårdt med de mange timer, hvis eleven ikke helt er med. Et par udsagn kan underbygge dette perspektiv:

Det har plusser og minusser, for hvis ikke man kan forstå, hvad der foregår, så er det jo også en hård tjans at sidde der. (Interview)

Det er lang tid at koncentrere sig, når man faktisk hele tiden er på overarbejde, så det er nødt til at være varieret. (Interview)

I relation til skolereformen er det i øvrigt interessant, at undervisningen i dansk som andetsprog har været forud for sin tid. Karakteristisk for *basisundervisningen i dansk som andetsprog* er, at den i forvejen indeholder nogle af den nye reforms tiltag:

Undervisning i modtageklasserne er jo altid meget konkret... det er virkelig tydelighed, kropssprog og bevægelse... Mange af de ting, der er i skolereformen, har jo altid indgået i modtageklasseundervisningen og også det med bevægelse, fordi det er mange timer at have for modtageklassebørnene. (Interview)

Basisundervisningen har arbejdet med tydelighed, variation og bevægelse længe før reformen. Denne undervisning er traditionelt mere praktisk anlagt, og der er fokus på eleven som sprogbruger, fx i form af kommunikativ undervisning, der vægter, at sproget bruges aktivt i læringsprocessen.

Sprogbaseret undervisning

I forhold til hensigten om, at der skal være fokus på sproget i alle fag – *faglig kontekstualisering* – giver skolerne forskellige tilbagemeldinger. Kun en skole har arbejdet systematisk med det, men ellers er der en vis grad af vilkårlighed i skolernes praksis:

Der er mange, der glemmer det, når de får sprog børn ind i klassen, de glemmer simpelthen at tænke dem ind i undervisningen. De tænker deres undervisning, som de plejer. (Interview)

En evaluering af DSA-forløb for lærere på Herstedlund Skole, Albertslund Kommune, viser også, at der er en problemstilling i forhold til lærerens prioritering af stoffet:



Jeg har haft det dilemma, at vi har et fagligt pensum, vi skal nå. Så der er ikke tid til at lege med sætninger hele tiden, fordi der er et mål, vi skal nå. Skal jeg så prioritere det sproglige arbejde eller de faglige ting, vi skal nå? (EVA, 2012, s. 3)

Et andet grundlæggende problem er, at mange lærere ikke ved noget om sprogtilegnelse og de sproglige udfordringer i det fag, der undervises i:

Problemet er, at faglærere ikke har de sproglige kompetencer. (Interview)

Læreren har ofte ikke forudsætninger for at arbejde sprogbaseret, hvilket gør det svært for skolerne at leve op til loven:

§ 6. Undervisning i dansk som andetsprog varetages af lærere eller andet undervisende personale, jf. folkeskolelovens kapitel 4, som gennem særlig uddannelse eller på anden måde har kvalificeret sig til opgaven (Bekendtgørelse om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog).

Endnu mere vilkårligt er det i forhold til Tegn på sprogs anbefaling om inddragelse af de flersprogedes erfaringer i undervisningen. Dette foregår tilsyneladende kun meget sporadisk. En af skolerne udtrykker det på den måde, at der altid er fokus på elevernes forudsætninger, men der er ikke et specifikt fokus på at trække de sproglige erfaringer ind i undervisningen:

Det har altid betydning at få at vide, at det man kan, det har en værdi. Så er det ligegyldigt, om det er kinesisk, eller det er at stå på hovedet. (Interview)

Understøttende undervisning

Et vigtigt begreb i skolereformen er "understøttende undervisning". Begrebet kan blive essentielt i forhold til flersprogede elever. Når den understøttende undervisning er så vigtig i denne sammenhæng, er det fordi, den potentielt set rummer mulighed for netop *at understøtte sprogligt*. Her kan der findes tid til en understøttende, sprogbaseret undervisning. I skolereformens første år har der været en del usikkerhed om den understøttende undervisning: Hvor lang tid er der reelt til den? Hvordan skal den anvendes? Undervisningsministeriets regneeksemplar fra 5. klassetrin giver halvfjerds timer årligt eller ca. tyve minutter dagligt (UVM). Fra DLF har vi tidligere set en udregning på sytten minutter dagligt, og fra flere sider er det påpeget, at tiden til den understøttende undervisning er svært at finde¹.

Uanset om det er tyve eller sytten minutter om dagen eller endnu mindre, så er det værdifulde minutter set i et sprogperspektiv. Problemet er ifølge nogle af skolerne, at mange står i kø for at anvende den ekstra tid:

Der er kamp om timerne. Understøttende undervisning bruges til ud-af-huset-aktiviteter. Der er ikke et direkte integreret eller målrettet indhold, det opfattes som et ikke-bogligt supplement. (Interview)

Dette kan holdes op mod bekendtgørelsen:

§ 3, stk. 2. Undervisning i dansk som andetsprog, der ikke kan foregå som en integreret del af den almindelige undervisning i klassen, jf. stk. 1, skal foregå i tiden til understøttende undervisning eller uden for den almindelige undervisningstid (Bekendtgørelse om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog).

I reformens første år er mange skoler endnu ikke blevet så specifikke i deres anvendelse af tiden til understøttende undervisning, som bekendtgørelsen her lægger op til. På spørgsmål om anvendelsen af tiden til den understøttende undervisning svares meget forskelligt. Kan den understøttende undervisning fx bruges til at lære sprog:

Det kan den i princippet godt... det bør den jo... altså hvis et barn bliver slæbt ud i naturen, ned til et bål eller med ud at fiske, så lærer det noget. Men vi har ikke specifikt en sproglig vinkel på det. (Interview)

Ideelt set kan den understøttende undervisning bruges til at arbejde med sprogstrategier, mere specifikt til fx anvendelse af sprog som knytter sig til bestemte situationer, strækning af sproget, tydeliggørelse, udfordring af sproget, sproglige nuancer m.m. Det fremgår af de interview, der er foretaget i projektet, at kun en af de fem skoler – den skole der har 85 % flersprogede – arbejder målrettet med dette.

Supplerende undervisning i dansk som andetsprog

Den supplerende undervisning i dansk som andetsprog har været der før den nye skolereform, men også på dette felt er der forskellig praksis på skolerne. På to af skolerne er der næsten ingen, der får supplerende undervisning:

Den supplerende undervisning er virkelig et stedbarn i den her bekendtgørelse, fordi den er ikke timesat. Skolerne og kommunerne kan simpelthen sige: "Vi har

gjort det", fordi vi har haft én time... der står intet om den supplerende, hvad den skal fylde. (Interview)

Lekti café har en stor værdi, fordi vi godt ved, at vores elever kommer fra et socialt belastet område, hvor forældre måske ikke kan bakke helt så godt op.

På en af skolerne skal eleverne visiteres til supplerende undervisning i dansk som andetsprog, og det er meget få, der får den. På en anden skole er det lige omvendt:

Den supplerende undervisning har været der hele tiden. Den er vi meget OBS på. Der skal virkelig meget til, før vores tosprogede slipper for at få supplerende dansk. (Interview)

Det må medgives, at loven ikke angiver specifikt omfang på dette punkt:

§ 5, stk. 6. Der gives i fornødent omfang undervisning i dansk som andetsprog til tosprogede børn i grundskolen (Bekendtgørelse af lov om folkeskolen).

Det er en vigtig problemstilling, for den generelle opfattelse på skolerne er, at det har stor betydning:

Du er nødt til, lang tid efter at eleverne er gået ud af basisholdet, at støtte op om dem i de enkelte klasser, og det er ikke løst med to supplerende lektioner. (Interview)

Lektiehjælp

De fem skoler er enige om, at lektiehjælp er et godt tiltag i forhold til flersprogede elever, og flere steder har man ligefrem gjort lektiehjælpen obligatorisk netop for gruppen af flersprogede elever, selv om det i udgangspunktet er frivilligt i indeværende år. Lektiehjælpen har stor betydning, fordi der er mulighed for at "tage snakken én til én", og der er også et andet perspektiv:

Lekti café har en stor værdi, fordi vi godt ved, at vores elever kommer fra et socialt belastet område, hvor forældre måske ikke kan bakke helt så godt op. (Interview)

Det er ikke ligegyldigt, hvem der varetager lektiehjælpen, og der er forskellig praksis på skolerne. Den

varetages både af pædagoger, lærere, lærerstuderende eller andet personale, men ifølge flere udsagn har den størst værdi, når det er klassens egne lærere, og allerhelst nogen der har den sproglige vinkel med. Hvor den understøttende undervisning som udgangspunkt er noget, der gives i det store fællesskab, er lektiehjælpen meget mere specifik og kan hjælpe den enkelte ud fra dennes behov.

Kompetencerne mangler stadig

På baggrund af de samlede interviews i undersøgelsen må lærernes manglende kompetencer i sprog klart vurderes at være det største problem på området. Her er der fortsat en stor efteruddannelsesopgave. Der er også rigtig mange faglærere, der endnu ikke i Fælles Mål har opdaget det nye tværgående emne: "Sproglig udvikling" (EMU Danmarks læringsportal). Der skal gøres noget for at sikre det sproglige fokus i fagene:

Faglærere skal nu også i gang med at sætte sproglige mål for undervisningen, men igen er det et problem, at faglæreren ikke er i stand til at identificere, hvilken sproglighed der ligger i eget fag. (Interview)

Det er meget tydeligt i undersøgelsen, at der er stor forskel på skolerne. På skoler med mange flersprogede elever er der naturligt nok den største ekspertise og koncentration af undervisere med uddannelsesmæssig baggrund.

På skoler med mange flersprogede elever har der enten været fælles tiltag, fx i form af store kursusforløb i sprog og fag for alle skolens lærere, eller der er målrettet ansat lærere med linjefag i dansk som andetsprog. Der er dog stadig på alle skoler et efterslæb.

Flere skoler pointerer, at der er fare for, at sprogligheden i den nye skoleform bliver minimal i forhold til, hvad den har været før i tiden, fordi lærerne netop mangler sprogkompetencer.

På baggrund af dette hilser alle skolerne det nye modul i læreruddannelsen velkomment. Modulet er rettet mod "Undervisning af tosprogede elever" i den almindelige klasse. Kompetenceområdet for modulet er formuleret således:

Undervisning af tosprogede elever omhandler identifikation af andetsprogs pædagogiske udfordringer i fagundervisning samt undervisning, som tilgodeser tosprogede elevers sproglige og faglige udvikling i det sprogligt mangfoldige klasserum.

Dertil hører følgende kompetencemål:

Den studerende kan begrundet planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle undervisning af tosprogede elever i et sprogligt mangfoldigt klasserum. (Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen)

Skolerne er samtidig meget klare i målet, når det handler om linjefaget i dansk som andetsprog, som forsvinder med gammel læreruddannelse:

Det er en fejl, at man tror, der ikke er brug for ekspertise på dette område. Som udgangspunkt er dimensionstankegangen rigtig vigtig i forhold til den daglige undervisning, men det er også meget at pålægge en faglærer at medtænke begge dele, dansk som andetsprog er både et fag og en dimension. (Interview)

Flere skoler pointerer, at der er fare for, at sprogligheden i den nye skolereform bliver minimal i forhold til, hvad den har været før i tiden, fordi lærerne netop mangler sprogkompetencer.

Opsamlende må det siges at andetsprogsundervisningen har været forud for den nye skolereform, når det gælder tydelighed og variation. En længere skoledag er ikke nødvendigvis bedre for flersprogede elever, det afhænger i høj grad af, hvordan den ekstra tid bliver brugt. Til gengæld er lektiehjælp til flersprogede elever givet rigtig godt ud. Også den understøttende undervisning kan blive meget værdifuld i forhold til dansk som andetsprog, men den bliver ofte båndlagt til andre ting, og skolerne skal have tid til at udvikle den.

Noter

- 1 Se fx artikel i Folkeskolen: Kommuner kæmper med at finde tid til understøttende undervisning, torsdag 6. marts 2014.

Litteratur

EVA (2012). Evaluering af DSA-forløb på Herstedlund Skole, Albertslund Kommune.

Bekendtgørelse om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog, BEK nr. 690 af 20/06/2014.

Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen, 2013.

Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gibbons, P. (2009) Læring gennem samtale. *Unge Pædagoger*.

T. Kirkegaard, K. Nielsen, K. Ø. Linde (2014). Etnicitet og en pædagogik baseret på sproglig instruktion I: *Gjallerhorn – Tidsskrift for professionsstudier*, nr. 18, VIA UC.

Daugaard, L. M. (2011). Mod nye sproglige horisonter – arbejdet med sproglig mangfoldighed på Søndervangskolen i Aarhus. I: *Tegn på sprog – tosprogede børn lærer at læse og skrive*, Statusrapport 2011, UC Viden.

Laursen, H. P. (2014). Klassen som sprogligt mødested. I: *Tegn på sprog – tosprogede børn lærer at læse og skrive*, Statusrapport 2014, UC Viden.

Links

<http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/En-laengere-og-mere-varieret-skoledag/Den-laengere-skoledag>

Artikel i Folkeskolen torsdag 6. marts 2014
<http://www.folkeskolen.dk/541627/kommuner-kaemper-med-at-finde-tid-til-understoettende-undervisning>

Det nye tværgående emne: "Sproglig udvikling" er beskrevet på dette link:
<http://www.emu.dk/omraade/gsk-l%C3%A6rer>

SPROGET KOMMER TIL ORDE

Löyly (finsk)

SATU VALLIONIEMI JENSEN

Löyly udtales löyly.

Löyly er den damp, der kommer fra saunaoven, når man kaster vand på den. Ordet bruges tit med et adjektiv, der beskriver, hvordan löyly'en er: god, dårlig, dejlig, fugtig, tør osv., og bruges meget ofte også i "heitä lisää löylyä!" hvilket betyder noget a la "Gider du kaste mere vand på saunaovnen, så vi kan få mere löyly".

Löyly er et saunaord.

Kvaliteten af löyly definerer kvaliteten af hele saunaen, og derfor er det meget svært overhovedet at tale om emnet sauna uden ordet löyly.

Der er faktisk mange sauna-ord, der mangler i det danske sprøg. Det sker en gang imellem, at jeg taler om saunaer med mine danske venner, og så skal jeg bruge mange ord til at forklare noget, uden at det helt lykkes alligevel.

Vihta (udtales vihthta) for eksempel er for mig en hyggelig, sommerlig, duftende ting, der minder mig om lyse sommernætter ved en stille sø. Når jeg så prøver at forklare, at vihta er mange birkegrene eller birkekviste bundet sammen, som man så pisker sig selv med i saunaen for hyggen og sommerduftens (og blodcirkulationens) skyld, oplever jeg tit, at min forklaring lyder lidt mærkelig og knapt så hyggelig for danskere. Og det kan jeg godt forstå, det er nok noget, man selv skal prøve.

ANMELDELSE AF: SPRÅKINRIKTAD UNDERVISNING

SARA HANNIBAL, LEKTOR VED UCC, LÆRERUDDANNELSEN ZAHLE

Maaïke Hajer og Theun Meestringa:
Språkinriktad undervisning

2. oplag, 2014. Hallgren og Fallgren

Maaïke Hajer og Theun Meestringas bog *Språkinriktad undervisning* udkom første gang i 2010. Den handler om, hvordan faglærere kan udvikle en sammenhængende didaktik i forhold til både fag og sprog, og den henvender sig primært til udskolings- og gymnasielærere, der har flersprogede elever i klassen. Hvorvidt den er slået an i folkeskolen og gymnasiet her til lands, ved jeg ikke. Men det burde den måske være i en tid, hvor et bekymrende antal afgangselever med flersproget baggrund ikke består folkeskolens afgangseksamen i dansk eller matematik (dr.dk 4/5-2015), og nu hvor der med Forenklede Fælles Mål fra 2014 er blevet indført det tværgående tema *sproglig udvikling*, der sætter fokus på de sproglige krav og mål i fagrækken i folkeskolen. Dette betyder i praksis, at lærere i fagundervisning fremover er forpligtede til at arbejde med sproget som et medie til at opnå faglig viden og faglige færdigheder – til gavn for alle børn. Bogens tematik kunne derfor ikke være mere aktuell, og den henvender sig således til alle undervisere, der er optagede af, hvordan både etsprogede og flersprogede elevers literacy udvikles i en sprogintegreret undervisning i fagene. Bogen er udkommet i 2. oplag i 2014 på hollandsk og svensk.

”For Maaïke Hajers og Theun Meestringas er sprogintegreret undervisning en undervisning, hvor videns- og færdighedsmål og de sprogfærdigheder, det kræver for at nå disse mål, er klare og eksplicitte for eleverne.

I 2. oplag af *Språkinriktad undervisning* (med forord af professor i tosprogethed ved Stockholms Universitet Inger Lindberg) i 2014 har man valgt at samle op på de erfaringer, lærere i Holland har gjort sig med bogens didaktik og systematik. I kølvandet på disse erfaringer har man valgt at tydeliggøre det teoretiske afsæt hos den canadiske sprogforsker Jim Cummins (1984) og hans antagelser om, at eleven i skolen skal lære at beherske skolens akademiske sprogbrug – også kaldet "skolesprog" – ofte på et abstrakt niveau, for både at få og bearbejde ny viden og nye kundskaber. Bogen hviler også på den australske sprogforsker Pauline Gibbons' tanker om stilladsering af elevens vej fra det talte sprog (Gibbons, 2013). Især Cummins' model, som kan ses nedenfor, har en særlig plads i bogen som et bud på planlægningsværktøj til undervisning. Den illustrerer de gradforskelle, der er mellem hverdagssprogets kommunikative sprogfærdigheder og skolesprogets akademiske sprogfærdigheder, og som (fag) læreren bør tænke ind i sin undervisning, se nedenfor.



Jim Cummins' figur illustrerer gradsforskellene mellem hverdagsprog og skolesprog. Figuren er rentegnet til denne anmeldelse i *Viden om Literacy*. Kilde, *Språkinriktad undervisning, Model 2.2, side 35*

Hvad er sproginTEGReret undervisning?

For Maaiké Hajers og Theun Meestringas er sproginTEGReret undervisning en undervisning, hvor videns- og færdighedsmål og de sprogfærdigheder, det kræver for at nå disse mål, er klare og eksplicitte for eleverne. Således bliver undervisning i Hajer og Meestringas fortolkning forankret i "en kontekstrig undervisning med sproglig støtte og megen interaktion, som har til hensigt at udvikle sproget som et væsentligt aspekt af fagenes mål" (min oversættelse).

Lærere, der tilstræber at undervise sproginTEGReret, bør stille høje krav til elevernes læring. Samtidig skal lærerne stilladsere og støtte denne læring ved fx at stille åbne spørgsmål, tilbyde både visuel og taktil støtte i form af flere forskellige modaliteter (billeder, grafer, figurer), lade eleverne skrive i forskellige genrer om de nye begreber, som de lærer i fagene, og bruge mange forskellige slags læremidler.

SproginTEGReret undervisning bygger på den antagelse, at den sproglige interaktion spiller den vigtigste rolle i læring i alle fag. Og fordi skolens sprog er svært for en del etsprogede elever og tager længere tid at lære for de elever, der samtidig også er i gang med at tilegne sig hverdags sproget på deres 2., 3., 4. eller måske 5. sprog, må skolen give de bedste muligheder

for at lære dem hvilke sproglige registre og genrer, der er nødvendige at beherske for at kunne få det fulde udbytte af undervisningen.

”En sprogpolicy er fundamentet for en skoles retningslinjer for sprogundervisning, sprogets rolle i undervisningen og lærernes samarbejde omkring elevernes sprog- og kundskabsudvikling.

Et eksempel på forholdet mellem hverdagsprog og skolesprog kunne være forskellen på sætningerne "Mor, giv mig den der skruenøgle, så jeg kan hæve min sadde!" og "For at justere højden på cyklens sæde må man vride møtrikken på højre underside af saddelpinden nogle gange til venstre med en dertil passende hulnøgle, hvorefter højden kan justeres efter behag" (Hajer og Meestringa, 2014, s. 31). I hvilken kontekst og hvordan den sidste sætning er passende, kræver gode sproglige og fagspecifikke læringsstrategier, som vi også kender til fra den australske genrepædagogik. Dette foldes ud i bogens kapitel 6, der kommer med bud på, hvilke sproglige udfordringer og mål de forskellige fag i fagrækken måtte have.

Bogens teoretiske fundament er som tidligere nævnt nordamerikansk og australsk forskning, også kendt som *Content-based Approach*. Den hævder også, at den er tydeligt inspireret af det, som i Europa kaldes *Content and Language Integrated Learning*, hvor undervisningen kendes som *Sheltered Content*, hvor man tilstræber et læringsmiljø, der gør eleverne trygge nok til sammen i klasserummet at forsøge at overvinde sproglige vanskeligheder.

Bogens didaktik

Maaiké Hajer og Theun Meestringas bud på en didaktik til sproginTEGReret undervisning bygger på, at alle skoler bør have en *sprogpolicy*. En sprogpolicy er fundamentet for en skoles retningslinjer for sprogundervisning, sprogets rolle i undervisningen og lærernes samarbejde omkring elevernes sprog- og kundskabsudvikling.

En sprogpolicy bør stille høje krav til lærernes samarbejde om at støtte eleverne i at tilegne sig skolesproget. De enkelte teams skal blive dygtige til at tage højde for de enkelte elevers samlede sproglige ressourcer og flersproglige erfaringer sådan, at både modersmåls lærere, andetsproglærere og faglærere kan

tilrettelægge undervisningen, så den tilgodeser et helhedsblik på barnets sproglige fremskridt. Præmissen for en sådan sprogpolicy er, at skolen skal udvikle elevernes kundskaber i akademisk sprog, fordi mange ikke møder det i deres hverdag uden for skolens fire vægge.

Motivation for den enkelte elev skabes således gennem lærernes forståelse og anerkendelse af hans eller hendes eksisterende sproglige og faglige viden. Lærerne skal samtidig skabe rum for, at eleverne indbyrdes og i klassen har metasamtaler om egne sproglige udfordringer og sproglige strategier i fagene, ligesom løbende sproglig evaluering er et vigtigt redskab til sproglig udvikling.

Observationsschema för språkinriktad undervisning	
Indledning	Kommentar
Explicita mål används	
Målen (ämne, språk, tillvägagångssätt) med lektionen/lektionerna är tydliga och explicita för både elev och lärare. De centrala begreppen i undervisningen är angivna.	
Elevernas förförståelse stöttas	
Den befintliga förståelsen är tydligt klarlagd och den nya kundskapen fogas till denna.	
Analystfrågor ställs	
Eleverna får eller formulerar själva analysfrågor till temat/projektet.	
Interaktion mellan eleverna stimuleras	
Eleverna får möjlighet att diskutera temat med verandra.	
Explicita arbetssätt tillämpas	
Med hjälp av språklig stöttning blir läromedlens och uppgifternas centrala begrepp tillgängliga för alla elever.	

I bogen gives der en del eksempler på skemaer til både (selv)observation og evaluering af både elevernes sprogudvikling og lærernes arbejde med denne, fx. dette skema. Skemaet er rentegnet til denne anmeldelse i Viden om Literacy. Kilde: Språkinriktad undervisning side 71.

Der gives i bogen en del eksempler på skemaer til både (selv)observation og evaluering af både elevernes sprogudvikling og lærernes arbejde med denne

For en faglærer i en dansk kontekst flyder bogen frit med inspiration til en sprogbaseret undervisning, og er man udstyret med en god portion interesse for dette, burde bogen ligge i enhver faglærers taske.

Bogen betegner sig som en håndbog snarere end som en fagbog. Den kan således ikke bruges som en teoretisk indføring i hverken Cummins' eller Gibbons' forskning, men den giver til gengæld en række didaktiske forslag og metodiske anvisninger til sprogintegreret undervisning, fx hvordan man i fagene kan arbejde med forforståelse, læseforståelsesstrategier, nøgleord og -begreber og forskellige ordkort – hele tiden forankret i relevante kontekster og med sprogtilegnelsen for øje. I alle aktiviteterne er, som tidligere nævnt, indtænkt et evalueringsaspekt.

Bogens kapitel 5 er afsat til diskussion af og idéer til, hvordan man kan vurdere elevernes læring i forhold til kravene til afgangsprøven. De centrale prøvebestemmelser spiller i Sverige sammen med lærerens eget "betyg" om, hvor langt eleven er nået. Dette skal sikre, at skolen giver en ligeværdig afgangsbetømmelse af alle børn, uanset sproglig baggrund.

Der diskuteres faldgruber, muligheder og idéer til, hvordan dette kan gøres i de forskellige fag. Her bliver bogen måske lidt for "svensk" og i mindre grad sammenlignelig med en dansk målestok, idet man i Sverige har arbejdet med sproglige mål i fagene i længere tid end herhjemme. Dette er *Språkinriktad undervisnings* styrke: det skinner igennem, at meget af didaktikken er velafprøvet og velreflekteret. For en faglærer i en dansk kontekst flyder bogen frit med inspiration til en sprogbaseret undervisning, og er man udstyret med en god portion interesse for dette, burde bogen ligge i enhver faglærers taske. Har man imidlertid ingen tidligere erfaringer med at tænke sproglige mål ind i sin fagundervisning, kan man starte med at læse bogen som et sprudlende indlæg i diskursen om at udligne social ulighed gennem at give alle børn adgang til skolens sprog i alle fag.

Litteratur

Cummins, J., 2003. BICP and CALP. Origins and rationale for the distinction. I: Paulston C. B. og Tucker



G. R. (red.), *Sociolinguistics. The essential readings*. Oxford: Blackwell.

Gibbons, P., 2006. *Bridging Discourses in the ESL Classroom*. London: Continuum.

Gibbons, P., 2013. *Stärk språket stärk lärendet*. Stockholm: Hallgren og Fallgren.

<https://www.dr.dk/nyheder/indland/naesten-hvertredje-indvandrerdreng-bestaar-ikke-folkeskolens-afgangseksamen>

ANMELDELSE AF FILMEN: BILITERACY I BØRNEHAVEN

LONE WULFF, LEKTOR, LÆRERUDDANNELSEN BLAAGAARD/KDAS, PROFESSIONSHØJSKOLEN UCC

Biliteracy i børnehaven (2014).

Tilrettelæggelse: Kitte Søndergaard Kristensen og Persona Film. Produceret af Persona Film for VIA University College i samarbejde med Aarhus Kommune og med støtte fra Undervisningsministeriets udlodningsmidler.

I filmen *Biliteracy i børnehaven* ser vi, hvordan børnehaven Tumlehøjen i Aarhus Vest arbejder med skrift på flere sprog og derved gennemfører en inkluderende sprogpedagogisk praksis. Det er en fin inspirationskilde til udvikling af det pædagogiske arbejde med området, og jeg kan uden tøven anbefale den som inspiration til at igangsætte arbejdet med biliteracy i dagtilbud og på den måde invitere alle skriftsprogserfaringer indenfor.

Emergent biliteracy

I filmen *Biliteracy i børnehaven* præsenteres projektet af samme navn, som finder sted i børnehaven Tumlehøjen i Aarhus kommune i samarbejde med konsulenter fra VIA University College, Kitte Søndergaard Kristensen og Line Møller Daugaard. Projektets overordnede mål er at udforske, hvordan børnehavebørn og pædagoger sammen kan udvikle viden om og erfaringer med læsning og skrivning på tværs af sprog, og projektets tre formål, som præsenteres tidligt i filmen, drejer sig om 1. at stimulere børnenes nysgerrighed for skrift på flere sprog, 2. at inddrage forældre i børnehavens arbejde med biliteracy samt 3. at styrke børnenes flersprogede og flerkulturelle identitet. I løbet af filmens godt 20 minutter får seeren indblik i pædagogiske aktiviteter, samarbejde og interaktioner, som imødekommer udviklingen af emergent biliteracy hos børnene i børnehaven.

”Det vigtige er, at børnene i filmen udstråler, at det at kunne læse og skrive har en stor værdi for dem. De er godt i gang med at udvikle deres metalingvistiske viden om skrift.

Forudsætningen for at arbejde med skriftsprog i børnehaven er, at børn tidligt begynder at interessere sig for, hvad skriftsprog er. De bliver opmærksomme på, at det at skrive og læse har en vigtig funktion for deres forældre og andre voksne, og også at der er status forbundet hermed. I forlængelse af den opmærksomhed vil de ofte begynde at efterligne de voksne i deres liv, idet de legelæser og -skriver. Denne proces kaldes *emergent literacy* – børnenes gnyende udvikling som skriftsprogsbrugere. *Biliteracy* betegner en skriftsprogsudvikling, der involverer kompetencer på flere sprog og skriftsprog, og karakteriserer dermed de erfaringer, vi ser hos mange flersprogede småbørn; de oplever, at forskellige voksne bruger forskellige former for skriftsprog, og at forskellige skriftsprog kobles sammen med forskellige situationer. I filmen understeges det, at når det kommer til skriftsprogsudvikling, kan børnene med fordel drage nytte af alle deres erfaringer, hvis de får mulighed for det.

Børnehavens praksis

Filmene giver seeren en fin indsigt i, hvordan børnenes første skriftsprogs erfaringer inviteres indenfor i den pågældende børnehave. Filmen tager afsæt i projektets tre formål og er bygget op af afsnit, hvor målsætningerne konkretiseres. Vi hører fra konsulenter og pædagoger, hvordan de arbejder, hvad begrundelserne for arbejdet er, og ser derpå fine eksempler på, hvordan arbejdet realiseres. Filmen er på den

måde eksemplarisk i sin formidling, ikke mindst fordi praksiseksemplerne fra børnehaven præsenterer børnene med stor respekt. Vi ser børnene kaste sig ud i skrive- og læseaktiviteter med stor begejstring og energi, og det er tydeligt, at mange af dem tager det særdeles alvorligt, når de fx bliver opfordret til at skrive deres navneskilt. En 3-årig pige griber tussen, læner sig over navneskiltet og tager koncentreret hul på at være skriftsprogsbruger. En dreng har tydeligvis styr på de forskellige kategorier af skriftsprog og legelæser højt på arabisk, mens han peger henover en tekst med arabisk skrift. I en tredje situation sætter nogle børn sig sammen med en bog for at legelæse, inspireret af institutionens 'Dialogiske læsning'. Før de åbner bogen, har de en samtale om bogstavbogens forside og tilkendegiver her hvilke bogstaver, de bedst kan lide. Der er ikke helt overensstemmelse mellem de udpegede bogstaver og børnenes benævnelser, og det er heller ikke pointen her. Det vigtige er, at børnene i filmen udstråler, at det at kunne læse og skrive har en stor værdi for dem. De er godt i gang med at udvikle deres metalingvistiske viden om skrift, dels som et generelt princip: at skrift er noget man kan skrive og læse, dels som kategorier af skrift koblet til specifikke sprog og båret af forskellige voksne i deres liv.

Forældre som rollemodeller

Et af projektets formål er at inddrage forældrene i børnehavens arbejde med biliteracy, og vi ser, hvordan det sker ved at invitere forældre til at skrive på deres forskellige sprog sammen med deres børn. Det sker fx i forbindelse med børnenes produktion af navneskilte eller et fælles forløb om havet. Kitte Sørensen forklarer, at forældrene på den måde får mulighed for at være rollemodeller for deres børn, og at personalet oplever, hvor stolte børnene efterfølgende er over deres forældres bidrag.

Filmen viser os, at børnehaven har udviklet en inkluderende sprogpædagogisk praksis, som er baseret på anerkendelse og synliggørelse af sproglige og skriftsproglige ressourcer hos børn og deres forældre. Børnene støttes til at få øje på egne skriftsproglige erfaringer, som de kan bruge i deres udvikling af skriftsprogskompetencer, og børnehaven lykkes med at inkludere forældrene og positionere dem som kompetente skriftsprogsbrugere, noget som kan være afgørende for børns lyst til at investere i skriftsproglige aktiviteter fremadrettet. En af de interviewede forældre tilkendegiver, at hun er meget stolt af sin datter, som er begyndt at interessere sig for hjemmets forskellige sprog, og hun fortæller, at datteren

fortsætter legeskrivning og -læsning, når hun kommer hjem, og på den måde får hun sine forældre inddraget i børnehavens aktiviteter. En anden forælder påskønner, at hendes etsprogede søn får indsigt i, at der findes forskellige kulturer og sprog: "Sådan er verden jo," siger hun.

Børnehaven har udviklet en inkluderende sprogpædagogisk praksis, som er baseret på anerkendelse og synliggørelse af sproglige og skriftsproglige ressourcer hos børn og deres forældre.

Filmen Biliteracy i børnehaven giver seeren en indføring i Tumblehøjens praksis, suppleret med et passende omfang af pædagogiske begrundelser. Det er ikke en teoretisk funderet dokumentar eller en manual, men en fin inspirationskilde til udvikling af det pædagogiske arbejde med området. Jeg har i foråret været involveret i et lignende projekt i samarbejde med Københavns Kommune i indskoling og dagtilbud, og deltagerne har her været meget inspirerede af filmen. Jeg kan derfor uden tøven anbefale den som inspiration til at igangsætte arbejdet med biliteracy for aldersgruppen og på den måde invitere alle skriftsprogserfaringer indenfor.

Filmen kan downloades gratis fra hjemmesiden for forskningscenteret *VIA Sprog, Læsning & Læring*, VIA University College: <http://www.via.dk/forskning/paedagogik-didaktik-og-laering/sprog-laesning-og-laering/biliteracy-i-boernehaven> (lokaliseret juni 2015).







Scan koden og
læs tidsskriftet



DET 2KER

Literacy og tænkning på spil

Kom til seminar den 22. oktober 2015, hvor forskere og undervisere ved IUP og en række professionshøjskoler præsenterer og diskuterer literacy-begrebet i teori, praksis og læreruddannelse.

Literacy-pædagogik i børnehaven

Kom til netværksmøde d. 19. januar 2016 om literacy-pædagogik i børnehaven og vær med i kritiske diskussioner af literacy indsatser og -programmer.

Veje til Literacy 2016

Den 26. maj 2016 inviterer centret for sjette gang til en dag spækket med ny viden om læsning, skrivning og sprog.

Tilmelding til alle arrangementer på videnomlaesning.dk

Få mere viden om læsning, skrivning og sprog på vores profil på Facebook og YouTube, vores nyhedsbrev og vores hjemmeside

videnomlaesning.dk