

Læsning som middel til udvikling af tosprogede elevers sproglige kompetencer

AF ANNE LETH PEDERSEN, FAGLEDER FOR DET LÆSEPÆDAGOGISKE OMRÅDE PÅ RÅDGIVNINGS- OG STØTTE-CENTRET, AARHUS UNIVERSITET

Ifølge en del undersøgelser har den almindelige grundskoleundervisning, som giver flertallet af elever med dansk baggrund gode læsekompetencer, ikke samme virkning på flertallet af elever med anden sproglig og kulturel baggrund. I denne artikel diskuteres mulige årsager til tosprogede elevers manglende læseudvikling og mulige pædagogiske tiltag skitseres. Men først vil der kort blive redegjort for nogle undersøgelser, som viser problemets størrelse.

Tosprogede unge i det danske uddannelsessystem

Den kategori af tosprogede, som denne artikel omhandler, er unge i folkeskolens ældste klasser, der mere eller mindre er vokset op med to sprog – dansk i skolen og et ikke-vestligt modersmål i hjemmet. Disse unge menneskers sproglige udvikling har således været underlagt et andet grundvilkår end det, der gælder for unge, hvis skolesprog og hjemmesprog er identisk.

I 2005 blev der lavet en såkaldt PISA-Etnisk undersøgelse, som er publiceret i rapporten *PISA Etnisk 2005 Kompetencer hos danske og etniske elever i 9. klasser i Danmark 2005*. I undersøgelsen deltog 3.974 9. klasseelever, hvoraf ca. 1.200 havde en anden etnisk baggrund end dansk. Undersøgelsen viste, at 1. generationsindvandrere fra ikke-vestlige lande klarede læseprøverne til et niveau svarende til 80 % af de danske elever, og 2. generationsindvandrere til et niveau svarende til 83 %. Korrigerede man for sociale forskelle, var forskellene mindre, men stadig tydelige. Undersøgelsen viste desuden, at mens man blandt danske elever har ca. 18 % kritisk svage læsere, dvs. elever, der ikke kan forventes at kunne tage en uddannelse, så ligger tallet for kritisk svage læsere hos grupper med andet modersmål end dansk mellem 40 % og 65 %.

Ligeledes i 2005 blev der foretaget en undersøgelse af tosprogede studerendes studieeffektivitet på Aarhus Universitet. I denne undersøgelse deltog 153 studerende, hvoraf 50 % var tosprogede fra ikke-vestlige lande. Denne undersøgelse er publiceret i rapporten: *Studieeffektivitet og sproglige kompetencer*. Undersøgelsen viser, at studerende med anden sproglig og kulturel baggrund end dansk, men med en dansk adgangsgivende eksamen, har en studieeffektivitet, der svarer til 60% af den man finder hos medstuderende, som har haft sammenfaldende skolesprog og hjemmesprog. Det gælder dels studerende med dansk baggrund, og dels den gruppe af tosprogede studerende, der har adgangsgivende eksamen fra deres hjemland.

En mindre ordforrådsundersøgelse foretaget i 2000 viste desuden, at en gruppe HF-elever med mellemstlig baggrund havde et markant mindre ordforråd end elever med dansk baggrund i en 9. klasse. Undersøgelsen som helhed er upubliceret, men dele er offentliggjort i ovenstående rapport om studieeffektivitet på Aarhus Universitet. Undersøgelsen viste, at eleverne med indvandrerbaggrund kun gav et svar, der var rigtigt eller nogenlunde rigtigt ved 40 % af ordene, mens det tilsvarende tal for de 4 svageste danske elever

var 62 %, og for resten af denne 9. klasse var det 85 %.

Ovenstående undersøgelser tyder på, at det danske skolevæsen hidtil har haft svært ved at give elever med anden sproglig og kulturel baggrund end dansk de samme studiekompetencer, som det har givet elever med dansk baggrund. PISA-Etnisk og undersøgelsen på AU peger desuden på, at der ikke kun er tale om et simpelt sprogligt problem, som blot kan løses med mere dansk. PISA Etnisk viser f.eks., at der ikke er markant bedre læsekompetencer hos elever med anden sproglig og kulturel baggrund, hvor der tales dansk i hjemmet, end hos dem, hvor der ikke gør, og AU-undersøgelsen viser, at studerende, som har adgangsgivende eksamen på deres modersmål, klarer sig lige godt enten modersmålet er dansk eller ej. I det følgende vil forskellige forudsætninger for udvikling af sproglige studiekompetencer derfor blive diskuteret.

Hverdagssprog og uddannelsessprog

Ifølge den canadiske forsker Jim Cummins er megen undervisning for tosprogede elever forblevet virkningsløs, fordi lærerne ikke har opdaget, at de tosprogede elevers sproglige kompetencer ikke var tilstrækkelige til at udføre de opgaver, som de blev bedt

om i skolen. Lærerne har vurderet de tosprogede elevers sproglige kompetencer ud fra disses ofte velfungerende basale mellem menneskelige sprog, her kaldet hverdagsprog, og ikke ud fra de sproglige kompetencer, som er knyttet til skole og uddannelse, her kaldet uddannelsessprog.

Jim Cummins påpeger betydningen af at skelne mellem ovennævnte to sprog, når tosprogede elevers sproglige færdigheder og kompetencer skal vurderes. Der er nemlig ingen garanti for, at elever, der mestrer hverdags sproget, også har de sproglige kompetencer, der kræves i skolen. Det gælder f.eks. sproglige kompetencer knyttet til sammenligninger, klassificeringer, vurderinger og logiske følgeslutninger. Cummins' undersøgelser viser således, at selv om tosprogede på boldbanen og i frikvartererne taler et flydende, korrekt og nuanceret sprog, så kan det vise sig, at de har store problemer i forbindelse med en uddannelse. Det sprog, som måske nok giver succes og prestige og en ligeværdig kommunikation i hverdagen, er altså ikke tilstrækkeligt i forbindelse med uddannelse.

Hverdags sproget, som han kalder BISC (Basic Interpersonal Communicative Skills), er et sprog, hvor de lingvistiske virkemidler ikke står alene, men suppleres af f.eks. kropssprog og intonation, og hvor kontekst ofte er givet af den ydre situation, mens uddannelsessproget, som han kalder CALP (Cognitive Academic Language Proficiency), i langt højere grad er kontekstuafhængigt og dermed i højere grad baseret på de lingvistiske virkemidler.

Følgende case kunne være en bekræftelse på Cummins teori om de to sprog.

En tosproget 1.g-elev med vietnamesisk baggrund, født og opvokset i Danmark og med et flydende talesprog uden accent, bliver bedt om at læse første side i Johannes V. Jensens roman: Kongens fald. Han læser den hurtigt og tilsyneladende uden problemer.

Læreren spørger derefter, før den egentlige dialog om en mere overordnet forståelse af teksten, om der er noget sprogligt eleven ikke har forstået. Han svarer: "Jeg forstår overhovedet ingenting!" Med dette svar er læreren i den

umiddelbare situation sat skakmat.

I det følgende gennemgås nogle væsentlige forudsætninger for, at ikke kun BICS men også CALP udvikles, og dermed forhåbentligt også for at situationer lig den i ovenstående case kan undgås.

CALP og læseudvikling

Faglig herunder litterær læsning og læseforståelse kræver sproglige kompetencer af den art Cummins kalder CALP. Kort fortalt drejer det sig om kompetencer knyttet til 3 faktorer, som læseforståelse grundlæggende er afhængig af. De tre faktorer er: 1) Kendskab til og kompetencer inden for det anvendte sprogs lingvistiske virkemidler fra fonologi over ortografi til semantik. 2) Kendskab til det domæne eller den diskurs, som teksten skal forstås i og ud fra. 3) Kompetencer inden for de meningsskabende kognitive strategier, som medfører, at der genereres forståelse.

De tre faktorer forbindes via kognitive processer i arbejdshukommelsen, hvor forskellige informationer fastholdes, mens de bearbejdes. F.eks. fastholdes netop afkodede ord, mens der ved hjælp af sproglig viden, tekstforståelse og omverdensforståelse, som er hentet fra langtidshukommelsen, foregår sproglige analyser og afgørelser, hvorved der skabes mening i sætning og tekst. Læseforståelse er således en associativ og kreativ læringsproces, forstået således at der i læseprocessen forbindes allerede eksisterende viden med ny information hentet i teksten. På denne måde revideres og/eller udbygges den eksisterende viden; dvs. der foregår læring.

De svage læsekompetencer som f.eks. Pisa-Etnisk har afsløret hos et flertal af tosprogede elever i danske 9. klasser kan skyldes svagheder inden for alle 3 ovennævnte læsefaktorer, men i mange undersøgelser har det vist sig, at den svage læseforståelse især skyldes svaghed eller udeblivelse af faktor 3, den meningssøgende læsning, som er nødvendig inden for CALP. Et sådant problem er under alle omstændigheder alvorligt, fordi svaghed i disse processer



ikke umiddelbart kan kompenseres ved hjælp af de to andre faktorer. Er det derimod faktor 1 eller 2, der er mindre udviklet, er det som regel muligt at kompensere ved hjælp af de faktorer, der er bedre udviklet, dog med konsekvenser for enten læsehastighed eller præcision i forståelse. Når f.eks. udenlandske studerende med adgangsgivende eksamen fra hjemlandet klarer sig så godt som AU-undersøgelsen viser, kan det skyldes, at de kompenserer for svage dansksproglige kompetencer (faktor 1) ved hjælp af de kompetencer inden for kognitivt meningsskabende strategier, som de har udviklet på modersmålet, (faktor 3).

Automatiserede læseprocesser

Som nævnt forbindes og kontrolleres de kognitive processer, som indgår i læsningen, i et kognitivt system, kaldet arbejdshukommelsen. For at illustrere dette system har Hitch og Baddeley i 1972 udviklet en model, som nedestående beskrivelse bygger på. Modellen opererer med tre elementer, hvoraf de to er involveret i visuel og fonologisk afkodning og kortvarig lagring af tekst. Det tredje element, kaldet eksekutivfunktionen, er ansvarlig

for de kontrollerende processer, som bl.a. er knyttet til læsningens menings-skabelse. Ifølge en udvidet model, udviklet af K.A. Ericsson og W. Kintsch i 1995, sørger et fjerde element, kaldet langtidsarbejdshukommelsen, desuden for, at relevant baggrundsviden aktiveres og bringes i kontakt med de netop afkodede og korttidslagrede informationer, og eksekutivfunktionen kombinerer nyt og gammelt i de menings-skabende processer.

Meningsskabende kognitive processer, som altså er en væsentlig del af de kognitive sproglige kompetencer i Cummins' CALP, er meget kognitivt krævende, og jo højere man kommer op i uddannelsessystemet, jo mere krævende er de. Det skyldes flere forhold, bl.a. at teksterne bliver mere og mere uafhængige af kontekst, at de faglige sammenhænge, der videreformidles i skolebøger m.m. bliver mere og mere komplicerede, og derfor afhængig af et stadigt mere kompliceret sprog, og endelig at det gennem skoleforløbet forventes, at selve læsningen i højere og højere grad medfører indlæring af fagligt stof. Da ovennævnte kognitive processer er knyttet til den ovenfor beskrevne eksekutivfunktion i arbejds-hukommelsen. Men fordi arbejds-hukommelsens kapacitet er meget begrænset, er det af stor betydning for udviklingen af uddannelsessproget, at en del af læsningens grundlæggende processer er blevet helt eller delvist automatiseret tidligt i skoleforløbet, så de ikke beslaglægger eksekutivfunktionen. Hos tosprogede elever er der imidlertid stor risiko for, at denne automatisering ikke er sket.

I de tidlige skoleår har læseundervisningen til formål at automatisere simple læseprocesser inden for især faktor 1. Målet er således en læseudvikling fra kontrolleret bevidst afkodning og forståelse af ord, fraser, sætninger og tekststykker til automatiseret afkodning og forståelse af tilsvarende enheder, og midlet er læsning af rigelige mængder tekster, som ikke er kognitivt krævende. Læses der kun lidt, måske fordi der ikke læses dansk hjemme, vil automatiseringen på dette niveau efter al sandsynlighed udeblive. En sådan manglende automatisering hos tosprogede elever i skolens yngste klasser kan være første skridt i retning af udvikling til svage læsere.

Senere i skoleforløbet, hvor automatiseringen også hænger sammen med det fjerde element i arbejds-hukommelsen, nemlig langtidsarbejdshukommelsen, kræver automatiseret læsning bl.a. automatisk aktivering af et bredt og dybt ordforråd og tilsvarende af en mere eller mindre paradigmatisk baggrundsviden. På dette tidspunkt i skoleforløbet er der derfor stor risiko for, at en del tosprogede elever bliver koblet endnu mere af læseprocessens automatisering, fordi disse forudsætninger ofte ikke er til stede hos tosprogede elever.

Udover disse helt grundlæggende automatiseringsproblemer, som karakteriserer alle svage læsere, kan der også opstå arbejds-hukommelsesproblemer direkte knyttet til tosprogetheden. F.eks. findes der en amerikansk undersøgelse fra 2007 af M. Kaushanskaya og V. Marian, som viser, at den to-sprogede under læsning ufrivilligt aktiverer ord, fonologisk og semantisk,

fra såvel andetsproget, som læsningen foregår på, som fra modersmålet, hvorved arbejds-hukommelsens eksekutivfunktion skal fravælge det, som uønsket bliver aktiveret fra modersmålet. Denne fravælgelse tager kapacitet fra den begrænsede arbejds-hukommelse og dermed forstyrres og/eller forsinkes læseprocessen.

Tilsammen kan man konkludere, at et flertal af elever med anden sproglig og kulturel baggrund i Danmark vil have sværere ved at få automatiseret deres læseprocesser end deres kammerater med dansk baggrund. Det er dog, som det vil fremgå senere, ikke det samme, som at det ikke kan lade sig gøre, hvis undervisningen fokuserer på at øge bevidstheden om læsestrategier og på at øge elevernes sproglige opmærksomhed. Der er oven i købet undersøgelser, som viser, at studerende med to ligeværdige sprog har en større arbejds-hukommelseskapacitet under læsning, end såkaldt et-sprogede studerende har. For disse studerende har tosprogetheden medført en øget sproglig opmærksomhed, som muligvis kan medføre om ikke fuldt automatiserede så dog præcise menings-skabende processer. Tosprogede med to fuldtudviklede ligeværdige sprog er imidlertid ikke emnet for denne artikel.

Nærmeste udviklingszone

I forrige afsnit blev mulighederne for læseudvikling analyseret med udgangspunkt i de kognitive processer, der er knyttet til arbejds-hukommelsen, og i dette afsnit vil den tilsvarende problemstilling blive analyseret ud fra teorien om nærmeste udviklingszone samt undervisningens og motivationens indflydelse på denne.

Nærmeste udviklingszone er et begreb indført af den russiske psykolog Vygotsky i begyndelsen af 1900-tallet, og det er siden flittigt brugt og videreudviklet af andre psykologer og pædagoger. Her vil begrebet blive brugt om den læring, som det ved hjælp af undervisning er muligt at opnå for en given elev på et givent tidspunkt. Grænsen for udviklingszonen er afhængig af elevens aktuelle videns- og kompetenceniveau, af den undervisning, som læreren tilbyder eleven, og af den motivation, som eleven går ind i læringsprocessen med.



Som tidligere antydnet er mange tosprogede svage læsere, hvis talesprog er flydende og på niveau med deres kammeraters, blevet betragtet som sprogligt ligestillede også i undervisningssammenhænge. Dette er sket til trods for, at deres lingvistiske formåen og aktuelle baggrundsviden ikke var tilstrækkelig udviklet til, at de kunne danne mening i de tekster, de skulle læse i skolesammenhæng. En sådan fejlvurdering kan medføre, at undervisningen bliver tilrettelagt med henblik på en anden udviklingszone, end den der kan føre til læring hos de tosprogede svage læsere.

Den manglende skelnen mellem hverdagsprog og uddannelsessprog får dermed den konsekvens, at eleverne bliver betragtet som dumme og/eller dovne, når de ikke kan følge med i den faglige kommunikation. De bliver derfor ikke kun sat uden for den kommunikation, der består i at kunne læse og forstå en skreven tekst, men også uden for den kommunikation, som foregår i klassen.

Den negative spiral, som ovenstående eksempel illustrerer, medfører desuden, at afstanden mellem den læring, som den aktuelle undervisning i klasselokalet sigter mod, og den tosprogede elevs nærmeste udviklingszone for læring, hastigt forøges. I denne undervisningssituation vil både elevens og lærerens motivation for at få en meningsfuld kommunikation til at fungere blive mindre og mindre, og elevens nærmeste udviklingszone for læring vil yderligere fjerne sig fra den af læreren intenderede læring. Den negative spiral fortsætter, hvis ikke der findes på noget, som kan bryde mønstret, og dette noget skal medføre, at eleven bliver motiveret for at indgå i de meningskabende processer, som er nødvendige for læring.

Ideer til hvordan man kan bryde den negative spiral kan findes inden for sociolingvistikken. F.eks. understreger den canadiske sociolingvist N. Peirce andetsprogstilignelsens afhængighed af den sociale og kulturelle kontekst ved at bruge udtrykket *investering* i stedet for *motivation* i den forbindelse. Ifølge Peirce vurderer tosprogede elever udbyttet af deres investering i uddannelsessproget i forhold til det udbytte i form af social og/eller intellektuel anerkendelse, som investeringen giver.

Måske investerer de unge ubevidst flere ressourcer i det sociale samvær på boldbanen end i udvikling af uddannelsessprog i skolen, fordi investeringen på boldbanen giver højere social prestige end en tilsvarende investering i skolen. Skal udviklingen vendes, kræver det formodentligt, at de tosprogede elever oplever, at investeringen i skolearbejde giver et positivt afkast – f.eks. i form af anerkendelse og/eller tro på en uddannelse.

Læsning som middel for udvikling af kognitive sproglige kompetencer

Dette afsnit foregiver ikke at kunne forsyne lærerne i grundskolens ældste klasser med redskaber og strategier, som sikrer succesfuld læring hos de tosprogede elever, der i udgangspunktet er meget svage læsere. Det beskedne mål er blot at inspirere lærerens fantasi til selv at finde på strategier, der kan medvirke til at udvikle disse elevers sproglige kompetencer.

Idé 1: Udredning af klassens læsekompetencer

Første idé handler om udredning af hele klassens læsekompetence, fordi undervisning, som har til mål at ramme alle elevers nærmeste udviklingszone, forudsætter, at der foretages en form for udredning af den viden, de kompetencer og den motivation, som klassens elever går ind i undervisningen med. Til en sådan udredning hører en række vurderinger: 1) En vurdering af elevernes dansksproglige kompetencer herunder de tre, der indgår i læsning (se CALP og læseudvikling), 2) en vurdering af variationen i sproglig og kulturel baggrund i klassen, og 3) en vurdering af de motivationer og barrierer for læring, der befinder sig i klasseværelset. Målet med udredningen er at øge ikke kun lærerens, men hele klassens motivation for at gå ind i et fælles projekt, og metoden er at flytte elevernes fokus fra rigtigt/forkert til deres motivation og strategier. Følgende forslag relaterer til demoupgaven af nationale læsetest for 8. klasse, som ligger på <http://evaluering.uvm.dk>

1. Introducer testen og testning generelt ud fra f.eks. følgende spørgsmål:

Hvad er formålet, og hvad kræver det af baggrundsviden, arbejdshukommelse, valgstrategier og selvtillid – at give rigtige svar? Diskuter med hele klassen og find metoder til at få ALLE til at gå ind i diskussionen.

2. Gennemgå testspørgsmålene ét for ét med hensyn til mulige strategier og krav til baggrundsviden.

NB: Formålet med 1 og 2 er at flytte fokus fra test til læring.

Et af testspørgsmålene har overskriften *Ordets betydning*, hvor grisk skal bestemmes som synonym for et af fem foreslåede ord: grim, grådig, grålig, farlig og gris. Som det fremgår begynder de 4 ord med gr ligesom grisk, dvs. der er en vis grad af fonologisk lighed. Her er det sandsynligt, at tosprogede elever gennemsnitligt vil klare sig dårligere end de danske elever, fordi der er en tendens til, at man bruger to forskellige strategier afhængigt af, om man skal bestemme et ords betydning inden for eller uden for sit modersmål. Uden for anvendes ofte fonologiske strategier og inden for semantiske strategier. Altså er det ikke usandsynligt, at en del tosprogede elever vil sætte kryds ved gris, mens en dansk elev aldrig ville vælge denne løsning – den er simpelthen ikke en mulighed. Des dybere man kender et sprog, des lettere er det at bruge udelukkelsesmetoden, når man vælger. Dvs. at for dansksprogede elever behøver et rigtigt svar ikke at betyde, at vedkommende kender ordet. Sandsynligvis bruger mange dansksprogede elever imidlertid af og til den fonologiske strategi, når de bliver sat over for lignende tests på engelsk, og de kender dermed godt metoden. Ud fra denne fælles viden kunne der dannes et fælles grundlag for at diskutere strategier, som udvikler et dybere ordforråd.

En anden test har overskriften: *Gåde*. Her defineres et dyr ved hjælp af 8 hovedsætninger, og opgaven er at vælge, hvilket af 5 dyr der bliver defineret. Igen kan man redegøre for og diskutere, hvad denne opgave kræver af læse- og baggrundskompetencer. Hovedsætninger er syntaktisk simple, men undersøgelser viser, at det tager

betydeligt længere tid og er mere krævende for arbejdshukommelsen at læse opremsning af hovedsætninger, hvor et bestemt subjekt gentages, end at læse sætninger, hvor subjektet erstattes af pronominer eller af relative pronominer. Her vil det igen være muligt at anerkende de tosprogedes særlige vanskeligheder ved at understrege, at det er mere krævende for arbejdshukommelsen at læse på et sprog, der ikke er modersmål, end på modersmålet. Referencen til fremmedsprogsindlæring vil igen være relevant for at få en fælles diskussion af, hvilke strategier, der kan kompensere for belastning af arbejdshukommelsen.

3. Lad eleverne udføre testen og efterfølgende diskutere hvilke strategier, de faktisk brugte og hvorfor. Ovenstående råskitse til en plan for udredning af klassens læsekompetencer kan samtidigt betragtes som første fase i en inkluderende undervisning, hvor fokus lægges på strategier og forventningsafstemning eleverne imellem og mellem lærer og elever. Udredningens funktion skal således være at fremme

de tosprogedes motivation for at deltage i det fællesprojekt, som undervisning som regel foregiver at være.

Idé 2: Intensiv læsning

Anden idé handler om intensiv læsning forstået som læsning, der bevidst analyserer tekstens lingvistiske virkemidler for at opnå præcis forståelse med hensyn til f.eks. definitioner, sammenligninger, klassificeringer, vurderinger og logiske følgeslutninger. (Se under afsnittet Hverdagssprog og uddannelsessprog). Som inspiration til hvordan man kan bruge intensiv læsning til at udvikle de sproglige kompetencer gennemgås kort et eksempel fra en faktisk udført undervisning i et læseværksted for 10 1. HF-elever med mellemstlig baggrund. Det nævnte læseværksted havde netop til formål at øge disse elevers sproglige kompetencer for derved at inkludere dem bedre i deres stamklasser; men undervisningen foregik altså ikke i stamklasserne. I udgangspunktet kunne elevernes sproglige kompetencer – med Cummins terminologi – karakteriseres som tilfredsstillende BISC og svag CALP.

I det konkrete eksempel læste eleverne et uddrag af Egils Saga for ad den vej at styrke deres deltagelse i den efterfølgende historieundervisning. Motivationen for dette valg var i udgangspunktet negativt, idet eleverne havde sagt, at de hadede vikinger. På spørgsmålet, hvorfor de hadede vikingerne, svarede de: *Fordi vi ingenting forstår*. Altså det samme svar, som den vietnamesiske dreng havde givet; blot på et andet spørgsmål.

Med udgangspunkt i den betydning baggrundsviden har for læseforståelsen, blev deres uerkendte baggrundsviden aktiveret via et 3-spaltet skema. Den første spalte skulle indeholde, hvad de faktisk vidste, at de vidste om vikingerne. Udsagn om, at de intet vidste, blev ikke accepteret, men udfordret. Anden spalte skulle indeholde det, de troede, at de vidste, og som de gerne ville have bekræftet eller afkræftet, og tredje spalte skulle indeholde spørgsmål, de ønskede at få besvaret. På baggrund af de udfyldte skemaer blev der iværksat en klassekommunikation, som inddrog elevernes egne



erfaringer med udvandring. Målet var at give disse mellemøstlige elever del i den kontekst og diskurs, som sagaerne skriver sig ind i, før de begyndte at læse. Ud over elevernes egne spørgsmål fik de som oplæg til læsningen nogle spørgsmål, som krævede, at de forstod visse tekstpassager ret præcist. Forstod de ikke sproget kunne de hjælpe hinanden, eller de kunne spørge læreren, som dermed fik mulighed for at indvie dem i visse lingvistiske virkemidler.

Lærers evaluering:

Motivationen blev større og større som dobbelttimen skred frem, og læsningen blev meningsføgende og meningsføgende. I forhold til nærmeste udviklingszone er der ingen tvivl om, at Egils Saga sprogligt lå helt ude i yderkanten, og at den kun kunne trækkes ind via kompensatoriske strategier og lidt assistance. På den anden side virkede det opløftende, at elever med meget svage læsekompetencer og lav selvtillid/motivation på 1 time opbyggede motivation og strategier nok til at kunne læse en så krævende tekst. Et andet problemfelt, som denne læsning ikke umiddelbart løste, var, at en væsentlig motivation for læsningen blev identifikation og ikke analyse. Nedenstående evaluering fra en af de deltagende elever viser dog, at identifikation ikke var eneste motivationsfaktor.

Elevevaluering:

Jeg har faktisk lært meget i dag om vikinger og deres erobringer. Så jeg kan være med i de næste historie timer, hvor jeg er sikker på hvad jeg siger.

Idé 3: Ekstensiv læsning

Ekstensiv læsning forstås her som hurtig og lystbetonet læsning af "bog efter bog", hvor læserens fokus er på fortællingen og ikke på sproget. Denne definition er i overensstemmelse med den måde ekstensiv læsning forstås på i bogen *Extensive Reading in the Second Language Classroom*, hvori refereres en række undersøgelser, som alle viser, at ekstensive læseprogrammer resulterer i udvikling af generelle læsekompetencer. En del af undersøgelserne viser desuden, at programmerne kan resultere i eksplicit udvikling

af ordforråd og skrivekompetencer. Sammenhængen mellem ekstensiv læsning og udvikling i sproglige kompetencer hænger formodentligt sammen med, at den læsandes motivation for at få mening medfører, at han/hun læser meningsføgende, hvorved de meningsføgende læsekompetencer udfordres og udvikles.

På grund af ovenstående sammenhænge kan det være en god idé at foreslå de tosprogede elever læsestof, som de er motiveret for at læse og forstå, så de ikke bare læser, men læser meget. Følgende erfaring viser, at Kirsten Andersen og Holger Hermansens bearbejdede udgave af Martin Andersen Nexø roman *Ditte Menneskebarn* for nogle elever virker stærkt motiverende for læselysten. Halvdelen af det hold HF-elever, som også blev nævnt under afsnittet Intensiv læsning, læste første bind på en eller to dage, hvorefter de tryglende bad om 2. bind. Dette er særligt bemærkelsesværdigt, fordi en ordforrådstest havde vist, at de kun kendte 40 % af indholdsordene i ovennævnte bog, og det er ellers almindelig anerkendt, at læseforståelse kræver kendskab til mindst 90 % af ordforrådet i en given tekst. Hvad forklaringen er på, at disse elever trods meget svagt ordforråd kunne få mening ud af bogen, kendes ikke, men måske var resultatet af ordforrådstesten misvisende, fordi ordene i testen var taget ud af konteksten, eller måske skyldtes den succesrige læsning, at historien er alment gribende, og at den desuden appellerer til visse indvandrere i deres identitetssøgen. Medvirkende til det gode resultat kan endelig være, at eleverne før de fik udleveret bogen, havde arbejdet med tilhørende arbejdshæfter for at opbygge baggrundsviden.

Konkluderende kan det i hvert fald siges, at nærmeste udviklingszone for læseforståelse ikke kun er afhængig af afkodningskompetencer, ordforråd, sproglige kompetencer og baggrundsviden, men også af motivation. Under alle omstændigheder er en elevs nærmeste udviklingszone for læring et fleksibelt fænomen, som kan udfordre lærerens fantasi.



Litteratur og links:

Day, Richard R. and Julian Bamford: *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge University Press 1998

Kaushanskaya, Margarita & Viorica Marian: *Bilingual Language Processing and Interference in Bilinguals: Evidence*

From Eye Tracking and Picture Naming. *Language Learning*, March 2007, University of Michigan.

Laursen, Helle Pia: *Magt over sproget*. Akademisk Forlag. 2001

Nexø, Martin Andersen (bearbejdet af Kirsten Andersen og Holger Hermansen): *Ditte Menneskebarn*. Gyldendal uddannelse 2000.

Pedersen, Anne Leth: *Studieeffektivitet og sproglige kompetencer*. Aarhus Universitet, Rådgivnings- og støttecentret. 2006.

Snowling Margaret J. & Charles Hulme (ed.): *The Science of Reading. A Handbook*. Blackwell Publishing 2007
Tranæs, Torben (red.): *Indvandrere og det danske uddannelsessystem*. Rockwoolfondens forskningsenhed. Gyldendal. 2008.

<http://www.iteachilearn.com/cummins/>

<http://evaluering.uvm.dk>