

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 projektforsøg. 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 adspurgt 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*

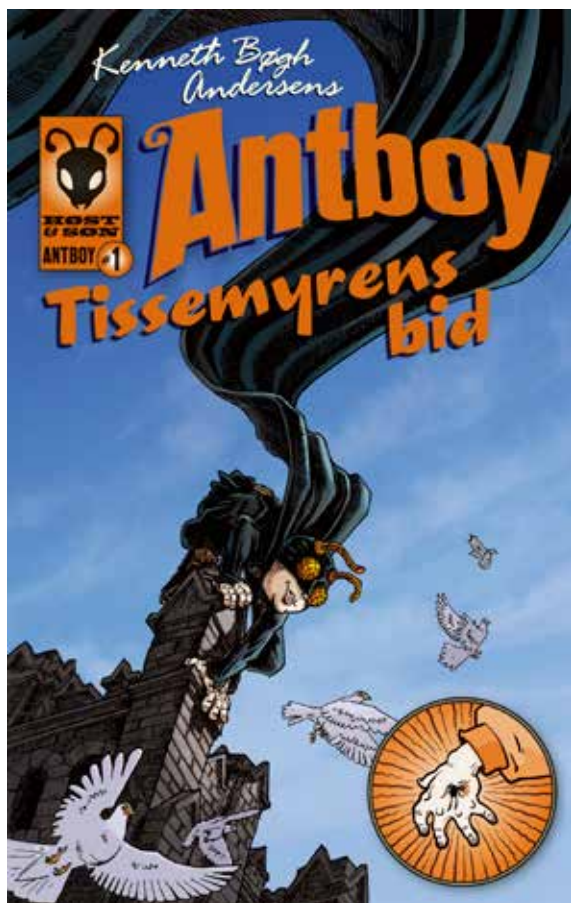
Næste beskrivelse omhandler arbejdet med fiktion i en 4. klasse med 24 elever, ligeledes med blot én tosproget elev, drengen M, der er født i Polen, og som er indvandret med sine forældre for tre-fire år siden. I starten af skoleforløbet var M tilknyttet skolens sprogcenter; nu følger han undervisningen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

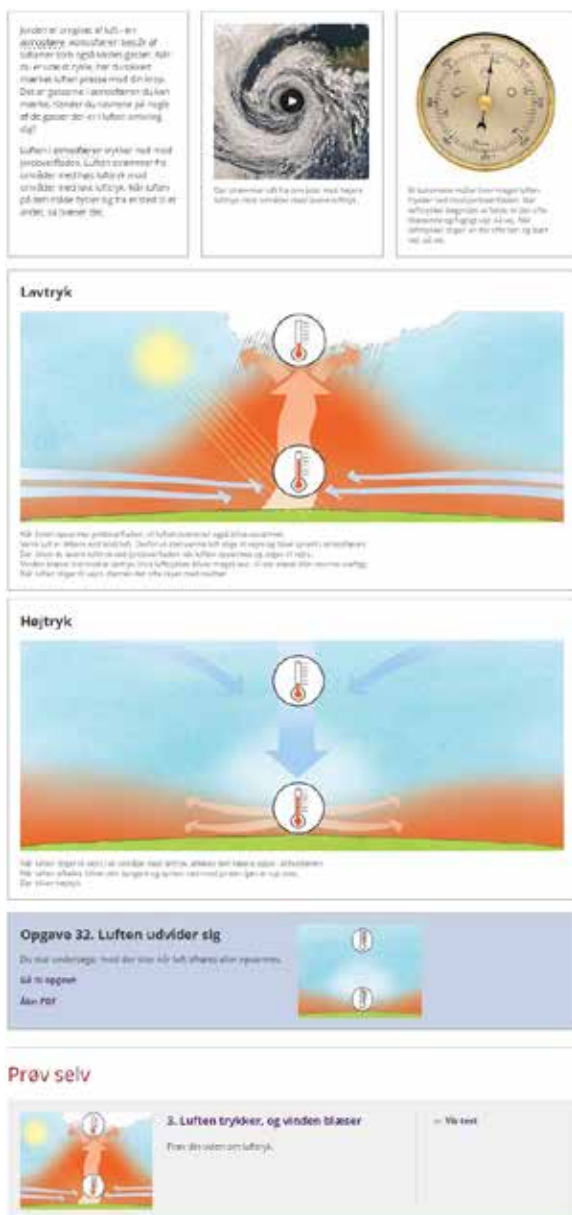
Tredje beskrivelse viser natur/teknologi-undervisning i 5. klasse med 14 elever, heraf seks, der i deres dagligdag taler mindst to sprog, og en elev, der i hjemmet udelukkende taler arabisk. Klassen har ifølge praktiklæreren en så urolig adfærd, at eleverne ikke kan gennemføre forløb i fysiklokalet.

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 skærmlesning, 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:

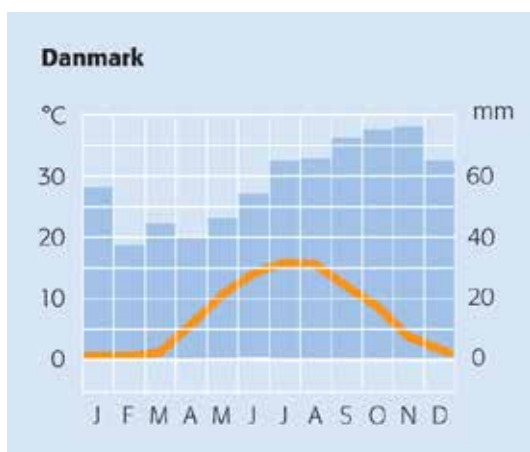
Viden om – "Det vilde vejr" – iXplore Natur/teknologi 5

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.

Planetenbs 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.

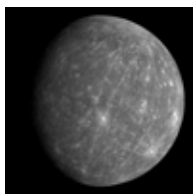
Den er 59 jord-dage om at rotere om sig selv.

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