

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. Hverdagsproget 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.

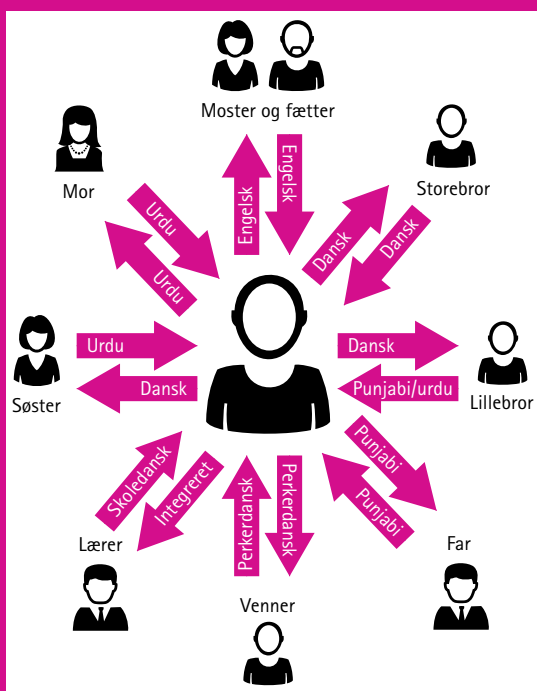
Også etsprogede børn kan benytte sig af en flersproget læringsstrategi – som i denne situation, hvor en dansksproget dreng i 5. klasse læser Skammerens Datter og møder ordet 'rang'. Han er ikke helt sikker på betydningen af dette ord, men han spørger sin lærer: er det ikke det samme som 'rank' på engelsk? 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.



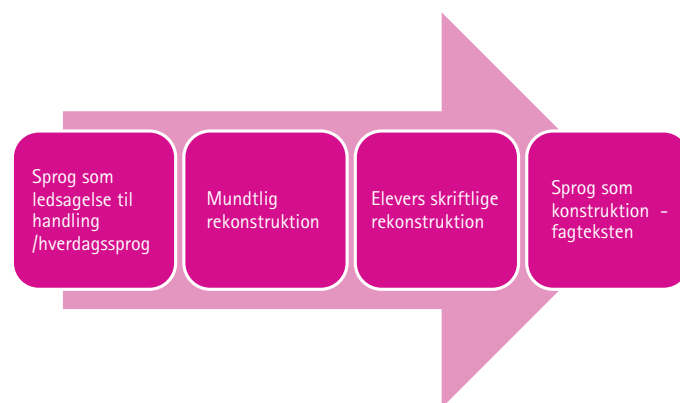
Stilladsering på makroniveau

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 hverdagssproget 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 elevens 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.