Tosprogede ordblinde elever i folkeskolen

Af: Nadja Lundby

29-05-2017
UCSyd Esbjerg
Le130013

Indholdsfortegnelse

Indledning: 2
Problemformulering 4
Projektets afgrænsning: 4
Læsevejledning 5
Begrebsafklaring 5
Teori: 6
Solveig-Alma Halaas Lyster 6
Studier i dansk om andetsprog: redigeret af Holmen & Lund 7
Anna Steenberg Gellert 7
Udenlandsk forskning på området 8
Metode 9
Databehandling og analyse 11
Analyse af resultater 11
Retskrivningstest 11
Elevens skriftlige produkter 15
Andre relevante analyser 18
Sammenfattende analyser 22
Diskussion 26
Konklusion 27
Perspektivering 29
Referenceliste: 31
Bøger: 31
Artikler: 32
Web: 32
Evalueringsrapporter & Forskningprojekter: 33
Bilagsliste: 34

Indledning:

Antallet af ordblinde, blandt Danmarks befolkning, ligger på mellem 3-7 %. (undervisningsministeriet:2017), hvor andre tal viser, at der eftersigende skulle sidde, i gennemsnit, 1-2 ordblinde elever i hver klasse i folkeskolen. (Danmarks læringsportal:2016) Det rejser spørgsmålet om hvorvidt identifikationen af ordblinde elever er effektiv nok, siden de ikke tæller med i Undervisningsministeriets regnestykke.

Allerede fra 3. klasse, er det muligt for en lærer, at teste sine elever for dysleksi, og på den måde organiserer og systematisere en tidlig indsats ved hjælp af specialundervisning. På den måde har eleven mulighed for at kunne forbedre sine sproglige færdigheder allerede tidligt i indskolingsfasen.

Antallet af tosprogede elever i de danske folkeskoler udgør 10,5 % (Danmarks lærerforening:2015), og af denne procentdel er det endnu uvis, hvor stort et antal af disse elever, der i virkeligheden også er ordblinde elever, og som endnu ikke er blevet diagnosticeret.

Elever med dansk som andetsprog bliver tit og ofte overset, da lærerne i folkeskolen typisk anser deres udfordringer som et udtryk for tosprogethed. Det betyder, at eleverne i sidste ende ikke får den støtte som de reelt har brug for, og det kan senere hen få alvorlige konsekvenser for studerende, der skal læse og skrive på et højere niveau. Årsagerne hertil kan være manglede viden, oplysninger, kvalificeret uddannelse eller redskaberne til man som lærer, kan spotte ordblinde tosprogede elever allerede tidligt i folkeskolen. (Schultz 2009)

Anna Steenberg Gellert skriver blandt andet:

”Det kan imidlertid være vanskeligt at vurdere, om en andetsproget persons læse- og stavevanskeligheder ”blot” skyldes, at den pågældende har generelle vanskeligheder med det danske sprog, eller om der derudover også er tale om specifikke ordblindevanskeligheder, som der bør tages højde for. Og selv hvis en andetsproget faktisk diagnosticeres som ordblind, kan det efterfølgende være en stor pædagogisk udfordring at tilrettelægge en undervisning, der i tilstrækkelig grad tager højde for både ordblinde- og andetsprogsvanskelighederne.”

(2009:7)

EVA, Danmarks evaluerings Institut, skriver i deres rapport om Undervisning af tosprogede i folkeskolen:

"Tosprogede elever klarer sig markant ringere i folkeskolen end etnisk danske elever. Flere tidligere undersøgelser viser at der er stor forskel på elevernes testresultater. Selv når man tager højde for socioøkonomiske uligheder mellem tosprogede og etnisk danske elever, er der en tydelig sammenhæng mellem elevernes resultater og deres etniske baggrund. Sammenhængen peger på at sproglige og kulturelle forhold har stor betydning for hvordan tosprogede elever klarer sig fagligt i skolen. Og på det nødvendige i en løbende indsats så skolesystemet kan sikre at tosprogede elever på linje med etnisk danske elever lærer det de skal, og dermed bliver forberedt på en ungdomsuddannelse".

(2007:21)

Det karakteristiske ved tosprogede elever er, at de har nogle særlige sproglige forudsætninger, hvorpå det er vigtigt, at både skolen og lærerne forholder sig til den særlige opgave at undervise tosprogede elever. Det kræver en del at kunne tilrettelægge og gennemfører en sådan undervisning med afsæt i elevernes særlige sproglige forudsætninger. (Det nationale forskningscenter for velfærd 2012:69)

Eftersom dansk er det største fag i folkeskolen, (retsinformation:2016) og grundstenen for videre uddannelse, spiller faget en central rolle for eleverne både skriftligt og sprogligt allerede fra 0. klasse, og videre ud på de videregående uddannelser senere i livet. Selv lettere ordblindhed, på de videregående uddannelser, kan være et helt særligt problem, eftersom kravene er højere de steder i uddannelsessystemet, når det kommer til de skriftsproglige færdigheder. (Vejledningordblindtest:17

Disse overvejelser fører derfor mod min problemformulering:

Problemformulering

På hvilke måder kan dansklæreren, i samarbejde med dansk-som-andetsprogslæreren, implementere en systematisk skriftsproglig indsats for en ordblind elev med dansk som andetsprog, så eleven får kvalitets sikret sin undervisning, så den lever op til følgende kriterier:

Kriterie 1: Undervisningen skal give eleven mulighed for at bruge sproget som et gangbart interaktionsredskab sådan, at hun presses til at danne og afprøve hypoteser omkring et mere fyldigt og komplekst ordforråd.

Kriterium 2: Undervisningen skal tage afsæt i elevens dobbelte problemkompleks som tager højde for den særlige kombination af andetsprogsvanskeligheder og ordblindevanskeligheder. (Gellert 2012:7)

Kriterie 3: Undervisningen skal tilrettelægges efter netop denne elevs zone for nærmest udvikling.

Projektets afgrænsning:

Projektets afgrænsning er baseret og udspringer af nogle antagelser fra mit pilotprojekt i foråret i faget *Dansk som andetsprog,* hvor netop elever med dansk som andetsprog står over for nogle udfordringer i deres sprogtilegnelse, som gør, de i gennemsnit klarer sig dårligere kontra etniske danske elever i folkeskolen. Dernæst undrede det mig også, hvorfor en tosproget elev, som er født og opvokset i Danmark, har så store skriftsproglige udfordringer. Sidste antagelse udspringer sig af hypotesen om minimalt kommunikativt brug af målsproget både indenfor og udenfor hjemmet, som begrænser det skriftsproglige ordforråd via mundtlig kommunikation. (Frederiksen & Knudsen 1999:354)

Disse antagelser tager afsæt i et forløb, hvor elevens manglede viden om skriftsproget fangede min opmærksomhed. På baggrund af mine undersøgelser, viden, empiri indsamling og analyse vil jeg afgrænse mit projekt til tosprogede ordblinde elever med anden etnisk baggrund, som afspejler den ikke-vestlige befolkning.

Jeg har derfor valgt én ordblind elev i 8. klasse som min teori og empiri tager afsæt i. Dernæst valgte jeg netop denne aldersgruppe, da den knytter sig til nogle helt centrale uddannelsesudfordringer, som er problematiske hvis eleven er vurderes ikke-uddannelsesparat baseret på baggrund af lav faglighed. Da elevens gennemsnitskarakter er under 04 i retskrivning,

vil jeg ydermere begrænse omfanget af elevens faglige udfordringer til det skriftsproglige, da det i sig selv kan være et grundlag for, at eleven ikke kan blive vurderet uddannelsesparat.

I den forbindelse har jeg fundet det relevant at undersøge, hvilke konkrete udfordringer eleven har, og hvordan hun bliver gjort faglig uddannelsesparat baseret ud fra modtagelsen af skriftlige opgaver samt retskrivningstest.

I opgaven ønskes der en bestemt faglig og sproglig tilgang, hvor der lægges vægt på det skriftsproglige i skoleregi. Opgaven bliver at udarbejde en målrettet systematisk skriftsproglig indsats som et specifikt hjælpemiddel til én eksemplarisk elev, som læner sig op af elevens zone for nærmest udvikling.

Læsevejledning

For at kunne undersøgning min problemstilling, har jeg først valgt at definere de nøglebegreber jeg bruger i opgaven. Derefter vil jeg komme ind på de centrale teorier i andetsprogstilegnelsen og dysleksi, rapporter, ministerielt materiale samt udenlandsk forskning, for tilegnelsen af et tilstrækkeligt sprog. Da min interesse bevæger sig indenfor elevens skriftlige sprogtilegnelse, og hvilke indsatser, der muliggøre en eventuel uddannelsesparathed, vil jeg også tage afsæt i, hvad et godt samarbejde mellem dansklæreren og DSA-læreren er, med udgangspunkt i skriftsprogstilegnelsen for en ikke-uddannelsesparat og sen opdaget ordblind elev med typiske tosprogede udfordringer i udskoling. Dertil vil jeg knytte helt konkrete undersøgelser af elevens testresultater i retskrivningsprøverne samt analyser af elevens skriftlige opgaver samt de sociokulturelle kontekster eleven indgår i. Herefter vil jeg redegøre for mit løsningsforslag til de forskellige kriterier, og komme med et bud på, hvordan man implementere en systematisk skriftsproglig indsats for en ordblind elev med dansk som andetsprog.

Begrebsafklaring

Nøglebegreber:

Tosprogede elever: For selve definitionen af begrebet, har jeg valgt at tage udgangspunkt i Undervisningsministeriet egen begrebsafklaring i bekendtgørelsen om skolens undervisning i dansk som andetsprog § 1: *Ved tosprogede elever forstås børn, der har et andet modersmål end dansk, og som først ved kontakt med det omgivende samfund, eventuelt gennem skolens undervisning, lærer dansk.* (Retsinformation 2016:§1)

Systematisk skriftsproglig indsats (af gr. *systematikos*), efter en bestemt plan; videnskabeligt tilrettelagt; konsekvent gennemført. (Den store danske:2017) Den systematiske sproglige indsats bruges i denne opgave til at planlægge et forløb baseret på videnskabelige samt teoretiske begrundelser for skriftsprogstilegnelse af tosprogede samt ordblinde elever og hvordan indsatsen fra dansklæreren og DSA-læreren, i samarbejde med hinanden, kan tilrettelægges.

samarbejde; "arbejde som flere personer, organisationer el.lign. udfører i fællesskab også om det at indgå i et sådant arbejde" (ordnet) Selve samarbejdet som opstår i problemformuleringen som *samarbejdet mellem dansklæreren og dansk som andetsprogslæreren.* Dette samarbejde defineres som en fælles interesse i indsatsen omkring den enkelte elevs faglige udfordringer, samt at nå et fælles mål om at gøre eleven uddannelsesparat.

Dysleksi: Lyster beskriver dysleksi som: *"vanskeligheder med ordafkodningen, som skyldes en bagvedliggende fonologisk brist. Når børn skal udvikle de grundlæggende færdigheder, som god læsning og skrivning, er de fonologiske færdigheder helt afgørende"* (2012:24)

Teori:

For at kunne besvare min problemformulering bedst muligt ud fra mine analyser af datamaterialet, har jeg valgt at tage afsæt i teorier indenfor området dansk som andetsprog, elever med skrivevanskeligheder samt tosprogede ordblinde elever og hvorfor de sjældent/aldrig opdages.

Solveig-Alma Halaas Lyster

Skrivevanskeligheder forstås som store udfordringer med formidling af noget på skrift. Det beskrives ofte som vanskeligheder med grammatik, tegnsætning, staveproblemer, dårlig organiserede afsnit eller dårlig/ulæselig håndskrift. Den mangelfulde viden om skrivevanskeligheder gør, at den modsat den normale tilgang, har fået langt større opmærksomhed end dysleksi og læseforståelsesvanskeligheder i dette tilfælde. (Halaas Lyster 2012:41) *"Vanskeligheder på ordniveau og dårlig automatisering af skrivning på ordniveau vil påvirke deres skriveudvikling. På den måde er der sammenhæng mellem læseforståelsen som hviler på ordafkodning, og de skriftlige færdigheder, som hviler på stavningen"* (2012:41)

Dysleksi hænger i dag sammen med de vanskeligheder der opstår med sprogets lydlige struktur. Altså ikke kun de generelle stavefejl problemer. Definitionen af ordblindhed beskriver Haalas Lyster som:

"Vanskeligheder med ordafkodningen, som skyldes en bagvedliggende fonologisk brist" (2012:24)

Disse fonologiske færdigheder er helt afgørende for den grundlæggende bevidsthed og tilegnelse ordenes lydlige struktur, og hvordan de derefter kan manipuleres med. Det kræver en fonologisk kompetence, at opdage skrifttegnenes repræsenterede lyde, samt derefter at kunne omkode lydende, og bagefter trække dem sammen i den rigtige rækkefølge. (Halaas Lyster 2012:25)

Studier i dansk om andetsprog: redigeret af Holmen & Lund

Selve skrivningen i skolen, er den mest kognitiv krævende opgave, og selvom det er ekstremt svært for mange elever at skrive, er der stadig en forventning til de kan. Skrivning er en selvstændig traditionel proces, hvor eleven ofte sidder alene. Det betyder, at der ingen samtale partner er, som f.eks. bryder ind, hjælper eller giver den enkelte elev ideer til videre bearbejdelse af teksten. (Fredriksen & Knudsen 1999:353)

For et varieret sprogbrug har eleven brug for adgang til et mere abstrakt og fyldigt sprog, som ikke begrænser elevens kommunikative og skriftsproglige udfoldelser. Det kræver at arbejdet med ordforråd er systematisk planlagt, efter som det ofte foregår flygtig, intuitivt og usystematisk (Henriksen 1999:72)

Læsning kan være én af nøglerne for elever, arbejdet med ordforrådt, men det er ikke nok.

Selvom eleverne kan have et større receptivt ordforråd end vi regner med, kræver det et større arbejde at gøre de receptive ord produktive. Den typiske undervisningssituation afspejler sprogundervisningens største kliché, hvor underviseren anser enkelte ord og udtryk for tekstens nøgleord, og lader eleverne arbejde med de ord de ikke forstår. I stedet savnes der materiale, kriterier og udvælgelse af det ordstof og arbejdsformer som retter sig mod ordforrådet. Sammenlignet med grammatikken eller undervisning i sproghandlinger bliver ordforrådsundervisningen ofte meget tilfældig. (Henriksen 1999:72)

Anna Steenberg Gellert

Gellert hævder, at børn fra sproglige minoritetsgrupper som denne, er en af grundene til at flere undersøgelser viser, at de er de mest underrepræsenterede elever med dysleksi. En af forklaringerne kan være de lave forventninger, lærerene har til elever fra disse former for

minoritetsgrupper. Det bunder også i usikkerheden og den skepsis, der ligger i hvor vidt børn med to sprog overhovedet kan diagnosticeres som ordblinde. (Gellert 2009:21) Selvom den dårlige fonologiske opmærksomhed og den minimale viden om skriftens lydprincipper generelt regnes for et muligt tegn på ordblindhed, gemmer tosprogede elever sig bag deres tosprogethed, og de anses generelt som faglige svage. (Gellert 2009:22)
Hvis en tosproget elev vurderes ordblind, kan det for den enkelte underviser blive en stor pædagogisk opgave, at tilrettelægge et forløb som både tager højde for ordblindhed og andetsprogsvanskelighederne. (Gellert 2009:7)

Manglende evidensbaseret forskning og viden om bl.a. spørgsmålet om hvordan elever med dansk som andetsprog samt ordblindevanskeligheder støttes af forskellige hjælpemidlerne, og om de får udbytte af disse hjælpemidler er endnu ikke blevet besvaret. Dog understreges det at flere praktikere har gode erfaringer med brugen af it-baserede oplæsnings- og ordforslagsprogrammer til ordblinde generelt. (Gellert 2009:35)

Udenlandsk forskning på området

Jan Alm starter med at tage afsæt i ordblindhed som en mangesidet, og til tider svært defineret koncept, da der findes mange definitioner på ordblindhed. Når det derefter kommer til ordblindhed og flersprogethed, er vanskelighederne større grundet kompleksiteten. (Alm 2001:2) Derfor har der i længere tid været et behov for nærmere undersøgelser og diagnostik af dyslektikere med flere eller andre sproglige baggrunde, da dette område er blevet forsømt. (Alm 2001:4)
For at opdage specifikke problemer og kunne arbejde med flersprogethed og dysleksi har Alm præciseret forskellige problematikker, man skal være opmærksom på. Det kan være elevens kulturelle muligheder under opvæksten, samt de motivationsfaktorer er ligger til grund for tilegnelsen af et andet sprog. Det er blandt andet de forskelle som ligger i fonologien, morfologien, ortografien, grammatikken samt syntaksen, og de muligheder, som ligger i interaktionen med det valgte målsprog. (Alm 2001:2) Ordblinde kan have svært ved at høre forskel på lydene og de ændringer der sker i lydsproget, hvor man skelner mellem lange og korte vokaler. Den betydelige forskning viser, at det er de hurtige behandlinger af både taktile, auditive og visuelle behandlinger

som forårsager ordblinde problemer. Det er især manglen på de grundlæggende forudsætning for yderlige behandling af ord der mangler i hjernen for at det kan lade sig gøre. (Alm 2001:4)

Alm lægger også vægt på de kognitive processer i hjernen, som kort –og langtidshukommelsen, der lagre de ord en dyslektiker bliver udsat for. Vanskeligheder inden for den visuelle hukommelsesfunktion, der tillader eleven hurtigt adgang og forberedelse af et ord, ses på tilbagekaldelse af ordets korrekte form auditivt. Han har fat i de hukommelseselementer, som også Henriksen lægger vægt på, og som svigter ved tilegnelsen af nyt ordforråd. (Henriksen 1999:74)

Metode

For at kunne belyse opgavens formulerede problemfelt, vil jeg her præsentere de metodiske overvejelser og undersøgelsesmetoder som er relevant for selve besvarelsen af min opgave. Jeg har på baggrund af opgavens teoretiske afsæt og indsamlede empiriske materiale samlet mig viden omkring mulig afdækning af hvilke fejl, mangler og udfordringer den enkelte elev har, og hvad lærerene omkring eleven kan gøre, da undersøgelser af dette område, stort set er uberørt i folkeskolen. (Gellert 2009:31)

Videnskabsteoretisk tilgang

Jeg har, ved udarbejdelsen af mine semistrukturerede spørgeskemaer i opgaven, taget afsæt i den fænomenologiske tilgang, da jeg er interesseret i den form for viden, der består i, at kunne afdække personernes oplevelse og grund til at handle som de selv oplever, de gør. (Kvale & Brinkmann 2015:19) I selve bearbejdelsen af spørgsmålene har jeg valgt indledende spørgsmål, som henvender sig til bestemte situationer, og giver så deltaljeret en beskrivelse så muligt. (Bilag 8) Det er en god forudsætning, at verden bliver beskrevet ud fra interviewepersonerne, så den afgørende virkelighed bliver hvad personerne opfatter den som. (Aagerup & Willaa: 2016)

Undersøgelsesmetoder

Jeg har, i min opgave, først og fremmest anvendt den kvantitative undersøgelsesmetode, hvor jeg har undersøgt om elevens udfordringer er reelle og generelle med afsæt i seks retskrivningstest,

tre skriftlige opgaver samt observationer af den sociokulturelle kontekst eleven indgår i. Det er vigtigt for mig med en større mængde data i både tal og aktiviteter, da det gør mine slutresultater og analyser mere valide. (Aagerup & Willaa 2016:25+33)
Jeg har også udarbejdet et kvalitativt semistruktureret spørgeskema, hvor fordelen ses ved, at mængden af data er minimale, og derfor kun forholder sig til den givende situation med de involverede personer. (Kvale & Brinkmann 2015)
I selve interviewguiden af det semistrukturerede spørgeskema, arbejdes der med åbne spørgsmål og til tider brede spørgsmål, som tillader de interviewede at komme med uddybende svar, men stadig holder sig inden for de overordnede rammer (Nielsen, Nielsen & Mølgaard 2010: 77).

Jeg har selvfølgelig været opmærksom på, at der kan være både fordele og ulemper ved brugen af kvalitative og kvantitative undersøgelsesmetoder, da udfaldet til tider kan være forskelligt og varierende, alt afhængig af empiriindsamlingen, og hvordan den bruges.

Valg af teori

Som indledning til det teoretiske afsæt, har jeg først belyst Solveig-Alma Halaas Lysters teorier om elever med skrivevanskeligheder, og hvordan ordblindhed skal forstås. Det bragte mig videre til Anne Holmen og Karen Lunds artikelsamling i bogen *Studier i dansk som andetsprog*, som dækker nogle centrale vidensområder inden for undervisningen i dansk som andetsprog. Derefter tog jeg afsæt i Anna Steenberg Gellerts rapport om tosprogede ordblinde elever, og hvilke udfordringer der medfølger dette krydsfelt mellem tosprogethed og dysleksi i folkeskolen.
Til slut præsenterede jeg Jan Alm's rapport om "Dyslexi och flerspråkighet" fra 2001 som omhandler området ordblindhed og flersprogethed, og hvordan man fremlægger en mulig strategi for dybere undersøgelser af ordblinde elever med forskellige sproglige baggrunde, og hvilke specifikke problemer man skal være opmærksom på.

Med dette udgangspunkt vil jeg redegøre, analysere samt konkludere med afsæt i min indsamlede empiri, hvor jeg til slut vil jeg komme med en mulig løsning på, hvordan dansklæreren, i samarbejde med dansk-som-andetsprogslæreren, bør implementere en systematisk skriftsproglig

indsats for en ordblind elev med dansk som andetsprog, så eleven får kvalitets sikret sin undervisning.

Databehandling og analyse

Dette afsnit vil blive bearbejdet som delelementer, som tilsammen udgør elevens centrale fejl og mangler. Først vil jeg analysere testresultaterne af den kvantitative datamængde, til indsnævring af elevens mest markante fejltyper, og efterfølgende sammenholde testresultaterne med de skriftlige afleveringer, som deraf skal afdække hvilke helt konkrete udfordringer eleven har skriftsprogligt. Dernæst fokusere jeg på andre relevante tekstanalyser, samt en sproglig og sproglig kulturel baggrundsanalyse, som kan karakterisere hvilke mulige problematikker, der kan have forbindelse til elevens skriftsproglige udfordringer.

Til slut vil jeg tage afsæt i samarbejdet mellem dansklæreren og DSA-læreren, og hvad de har for øje, når det kommer til et godt samarbejde kollegaer imellem. Dette vil ske på baggrund af besvarede spørgeskemaer via mailkorrespondancer mellem mig og elevens dansklærer samt skolens DSA-lærer.

Analyse af resultater

Først vil jeg behandle den indsamlede empiri med afsæt i 6 forskellige retskrivningstest taget henholdsvis den 13.09.16, 07.10.16, 19.11.16, 17.11.16, 05.01.17 og 16.03.17 samt 3 af elevens skriftlige opgaver.

Derefter sammenholder jeg retskrivningstestene med elevens skriftlige produkter, for at finde en fællesnævner på nogle af elevens skriftsproglige udfordringer. Det gør jeg ved at flette de udarbejdede analyser sammen, og derefter til sidst konkludere de mest udbredte fejl i elevens skriftsprog.

Retskrivningstest

For at kunne forstå testresultaterne af retskrivningstestene, har jeg analyseret de opnåede point, som viser elevens scorer ud fra antal rigtige samt point i % og bookingens gennemsnit som viser elevens standspunkt i forhold til klassens gennemsnit. I retskrivningstestene testes eleven på forskellige områder som bl.a. afdække om eleven kan stave, finde sætningsled og genkende, bruge sproget korrekt, sætte tegn, og anvende ordklasser.

Disse test har skiftevis fokus på forskellige områder, og tages uafhængig af hinanden til opnåelse af elevens skriftsproglige standpunkt.

Testresultaterne i retskrivning ser således ud i tal:

Resultat:	**Opnåede point**	**Point i %**	**Bookingens Gennemsnit**
Test 1	25 af 80	31,3 %	59,4 %
Test 2	29 af 80	36,3 %	68,3 %
Test 3	**15 af 80**	**18,8 %**	**63,8 %**
Test 4	34 af 80	42,5 %	68,6 %
Test 5	35 af 81	43,0 %	67,9 %
Test 6	40 af 80	50,0 %	71, 4 %

Skema 1.0 (bilag 7)

I **"Ret en tekst"** udfordres eleven fordi hun støder på udfordringer med sammensatte ord og ord med nutids-r, som hun heller ikke mestre i hendes opgaver, (køre, se, tro: se bilag 2) stumt d, (Insigt, bunnet, venner: bilag 4) dobbelt konsonant samt bogstavernes fonologiske og morfologiske betydning. På somalisk har bogstaverne kun én lyd modsætning til dansk (bevæpnet, altså p-b lydene, hvor bogstavet ikke har sin standardudtale (se bilag 4). Eleven ved ikke hvornår et ord er et proprier, og staves med stort (Europæer) og hvornår de ikke gør. Det kommer også til udtryk i elevens selvskrevne artikel, hvor ordet *danske* fremstår med stort begyndelsesbogstav. Eleven kan ikke skelne mellem de forskellige sætningsled, hvorefter hun tit og ofte udlader brugen af tegnsætning samt ikke kender reglerne for kasus når participium bruges som adjektiv i pluralis.
En klassisk fejl er, at hun ikke hører forskel på for/får, som både ses i testene samt elevens selvskrevne opgaver (se bilag 7: artikel), da somaliske øre ikke kan høre forskellen, og der opstår en vokalforveksling (Tarber 2000: 25). I selve testen opstår der vokalforvirring ved brugen af en motor og store (moter og støre) hvor imod lydrette ord som *spæd* og *man* samt kendte ord som *kylling* staves rigtigt, og som allerede ligger som en del af elevens ortografiske hukommelse.
I **"Find ordklasse**" er det verbum som: *mod, det* og *sit samt* konjunktionen *dernæst* hun ikke kan placere. Hun kender ikke artiklerne, præpositionerne samt pronomen i sætningen. Hvorimod i

test 3 har hun slet ikke prøvet eller givet det et forsøg. Hypotesen lyder på, om hun ikke har forstået delelementer i den gentagende sætning som hun skal dekonstruere *(På moderne brillestel findes to stænger)*. Dog i test 4 er fejlene blandet, da hun ikke kan placere hverken præpositioner, subjekt, konjunktioner og adjektiver i de forskellige ordklasser. Hypotesen er, hun arbejder ud fra en logisk sans, da hun vælger ordet *første* til at være et adjektiv, *flyvning* som en præposition og *i* som en konjunktion. I test 5 har hun kun én rigtig, og det er placeringen af *og* som konjunktionerne. Hypotesen er, at ord som *abdicerede, engelske, valgte og kærligheden* er ord hun ikke kender ordenes morfologiske betydning af samt stavemåde siden hun ikke kan placere dem overhovedet. Elevens ordforråd rækker ofte kun til gæt, og er ukendt med reglerne for konjunktioner. I test 6 viser hun en klar forbedring, og *efter* er som det eneste ord hun ikke placere rigtig. Hun sætter den i kassen adverbium i stedet for præposition.

I **"Et eller to ord"** volder de sammensatte ord eleven store problemer, da hun er ukendt med brugen af ubundne rodmorfemer. Hypotesen er, at hun hverken afprøver eller danner nye hypoteser, selvom de ord hun arbejder med, kan være ord i sig selv samt sammensatte rodmorfemer. (*Mellemamerika, nordsøstlige, kulturfolk, brilleglas, overklasse, efterlevende*) (bilag 5) Kendte hun orddannelsesreglerne og rodmorfemerne, så kan man danne helt nye ord, som ikke findes i ordbogen, men som alligevel er forståelige: "lækkersøvn", "monstermis, næsepiller" osv.' Problematikken med sammensatte ord er en udfordring for elevens skriftlighed, og derfor ikke noget hun benytter sig meget af i hendes skriftlige opgaver. De sammensatte ord eleven bruger i hendes opgaver er bl.a. *skolebestyrelse, skolelever, forlade, madpakke tilgive, stadigvæk og MacDonald,* som kan være ord eleven allerede kan ud fra sin ortografiske hukommelse. Elevteksterne er ikke fyldt med dem, og en hypotese kan være, at eleven holder sig fra dem, da hun ikke mestre den slags morfologiske tilgang af ord. (Se bilag 7: artikel)

I **"Sæt tegn"** er det tydeligt, eleven er bevidst om, at punktum altid sættes som sluttegn og foran stort begyndelsesbogstav samt ved opremsninger. Hun sætter stort set ikke tegn i hendes skriftlige opgaver, og dem hun sætter, opstår mere eller mindre tilfældigt *Han var ikke hjem, i 2 uger men en dag kom han hjem* (Se bilag 7: Novelle) Dog kender hun ikke reglerne for sætningsled; verballed og subjekt, samt brugen af konjunktioner som hjælpemiddel. Hun kender ikke reglerne for en sætningskonstruktion, og derfor er hypotesen, at hun gætter sig frem. Hun veksler mellem brugen af start – og slutkomma i testen uden en sammenhængende forståelse af hvornår de bruges. En

hypotese kan være, at hun de skriftlige opgaver, sætter tegn der hvor det giver mening, eftersom hun ikke rigtig har nogle strategier at læne sig op af. Dog kommer de efter opremsninger, til sidst i teksten og enkelte steder i teksten fordi hun højst sandsynlig ved de skal være der.

I **"Find sætningsled"** har eleven samme problematikker som i tegnsætning. Hun er ubekendt med verballedet udtrykker handling, og subjektet er den der udfører den handling verballedet udtrykker. Hun har hverken prøvet eller gjort et forsøg i de to test som *Find sætningsled* opstår i. Hypotesen er, at hun ikke besidder nogen strategier, som kan afhjælpe hende i hvordan en sætning er konstrueret, og hvad ledsætninger i virkeligheden er. Brugen af startkomma omkring ledsætninger er svært for hende at placere, da eleven ikke har kendskab konjunktioner "*Han var ikke hjem, i 2 uger men en dag kom han hjem"* (bilag 7: Novelle)

I **"Rigtig form"** har eleven problemer med det danske kasussystem som ses i fejlene i præsens hvorimod præteritum er lettere. Adverbielt-t i retskrivningstestene samt nutids-r og pluralis som hun tidligere haft udfordringer med i de andre test, og i hendes opgaver som i *køre, prøv, gøre, se* (bilag 7)

I **"indsætningsdidakten"** er der tydelig progression fra test et til seks. Dog har eleven stadig problemer med dobbeltkonsonanter (*tætsidende, opspære*), konsonanternes fonologi og tryksvagt e. Hendes ordforråd kan være begrænset af hukommelsen oplagringsplads på grund af behovet for at huske/genkalde det igen: obsidiankniv, opbevaringsampel, kokoppervirus (Holm & Laursen 2004:151) samt ord med stumt d (venner, hanler, insigt) og sammensatte ord (metal ringe, der ude, over lod).

Kigger man på de samlede testresultater, skiller test 3 sig en del ud fra de andre. Eleven har en score på 25 af 80 i test ét, 29 af 80 test 2 samt 34 af 80 i test 4. Der er tydelig progression i test 1, 2 og 4, hvorimod test 3 falder markant i opnåede point. Det kan skyldes følgende:

Eleven testes i 4 ud af 6 områder hvor hendes scorer her ligger på 0 %. Disse lave resultater ses på manglende redskaber og viden om: Tegnsætning, sammensatte ord, placering af ordklasser samt sætningsled. Eftersom placering af ordklasser ikke ses som en udfordring i de skrifte opgaver kiggede jeg nærmere på udfordringen og fandt frem til følgende hypotese: Eleven har ikke et stort nok ordforråd til at kunne placere følgende ord i ordklasser: *Moderne, brillestel og stænger.* Ellers

er eleven ubevidst sprunget over opgaven. Hun kan derfor have scoret 18,8 % fordi alle hendes udfordringer kom samlet i én test, i stedet for spredt over flere. (se bilag 7: Test 3)

Elevens skriftlige produkter

For at kunne vurdere generelle udfordringer grundet tosprogethed, har jeg brugt sætningsskemaer og sproglige lingvistiske analyser, også kaldet feltanalyser og SFL-analyser. Dissee analyseformer, er kun lavet ud fra elevens skriftlige afleveringer, da analyserne ikke kan laves på selve retskrivningstestene, eftersom eleven ikke selv producere og kreere hverken sætninger eller teksterne selv. Derfor er de lavet separat, og giver indsigt i bl.a. sætningernes opbygning og sammenhæng, brugen af f.eks. et varieret ordforråd samt elevens genreforståelse. De er lavet for at kunne spotte eksemplariske tosprogede udfordringer, samt at kunne give eleven en idé om hvordan hun kan forbedre hendes tekster. Selve sætningsskemaet bør udleveres til eleven, så hun får et overblik over sætningsstrukturen, og gør hendes fejl visuelle og overskuelige. Det er netop her helsætningsskemaet, kan afhjælpe eleven med at opdage sine egne typiske skriftsproglige udfordringer. (Grossbøll & Zimmer Wrang 2009:106) SFL-analysen kan derimod give læreren et overblik over elevens genreforståelse, og hvordan bør arbejde mere genrebevidst, så eleven kan udnytte skriftens sproglige handlinger, bruge forskellige tekstelementer og strukturer for at opmål et bestemt karakteristisk genremål. (Grossbøll & Zimmer Wrang 2009:57)

I *opgave 1. Elevtekst – artikel:* (bilag 7) **En artikel** er en fakta tekst, og hører ind under den informerende genre, da det er en genre baseret på virkelige hændelser og informationer. Informerende beskrivelser omhandler både levende og døde ting, alt afhængig af teksten funktion og afsæt. *"Formålet med informerende beskrivelser er at klassificere og beskrive samt at organisere og indsamle information om forskellige fænomener."* (2013:154)

Eleven bruger lette vægt forhold på grund af manglede ledsætningerne og nominalgrupper. Hun laver dog nogle fremsættende komplekse sætninger med grundleddets subjekt på themapladsen, men eksperimenterer og varierer ikke sætningsstrukturen ved at lade andre led være repræsenteret på themapladsen. Eleven holder sig til den mest genkendelige sætningsstruktur, og hypotesen er, at SVO-ordstillingen er den nemmeste for hende at bruge, samt sammensætningen af sætninger med brug af konjunktioner, i stedet for nye hovedsætninger og afsluttede ledsætninger. En informerende tekst indeholder lange nominalgrupper, men eleven begår sig kun

i de lette, og i teksten er det fagspecifikke deltagere som skal stå på themapladsen. (Johanson & Sandell Ring 2012:169)

Eleven bruger pronominer i stedet for specifikke og almene deltagere, og de mest brugte navneord hun har med, er ret konkrete. Hun undlader lange nominalgrupper, som er én af tekstens vigtigste funktioner samt en vigtig sproglig ressource i informerende tekster. (Johanson & Sandell Ring 2012:169) Deltagerene opstår ikke på themapladsen, hvor der i stedet ses placeringen af artikler. Der er ikke nok materielle og relationelle processer, og de der er, er for generelle. Eleven har for lidt omstændigheder med, og de er nødvendige, da de skal sige noget hvornår, hvor, hvorfor og hvor længe. Denne form for sætningsstruktur siger noget tekstens videnskabelighed. (Johansson & Sandell Ring 2012:169) For at kunne leve op til den enkelte genre, og dets karakteristika, skal disse informerende tekstfunktioner og de sproglige træk overholdes. Ellers kan denne genre ikke realiseres af eleven.

I *opgave 2. Elevtekst – Novelle:* (bilag 7) **En novelle** er en kort opdigtet fortælling, som ofte omhandler en konflikt, der har betydning for hovedpersonen. Handlingen strækker sig over kort tid, og udspiller sig forskellige steder i teksten. *"Formålet med narrativer er at underholde og engagere læseren samt at give næring til læserens egen fantasi. Mange narrativer har også til formål at overføre samfundets grundlæggende værdier"* (2013:76)

I tekstens forfelt ses elevens brug af tempus, og det veksler mellem præteritum og præsens, samt undgår hun de infinitte udsagnsled samt de sætningsadverbier, som beskriver handlings tid og sted. Hun laver dog klar bagvægt med de adverbielle led i slutfeltet, som knytter sig til helsætningen. Eleven bruger rigtig mange pronominer samt få navne. De navneord der er, er basisord, og hun underlader brugen af både lette og tunge nominalgrupper, som er en almindelig tekstfunktion i narrativer. De materielle processer er for generelle, og de verbale processer er ikke specifikke nok. Omstændighederne opstår ikke på themapladsen, for det meste kun deltagerene, og står ofte ikke i præposition men som et verbum. Hvis teksten skal kunne realisere den narrative/fortællende tekstfunktion, er det vigtigt overstående sproglige træk overholdes. Det kan konkluderes at eleven ikke har forstået den enkelte genres funktion.

I *opgave 3. Elevtekst – Essay:* (bilag 7) **Et essay** præsenterer i skriftlige udgaver argumenter, som skal støtte og belyse forskellige synspunkter, og til sidst en form for anbefaling. *"Formålet med*

den argumenterende genre er ved hjælp af argumenter at overbevise læseren/tilhøreren om rigtigheden af et synspunkt eller at overtale nogen til at handle på en bestemt måde" (2013:174)

Den mest varierede tekstfunktion er den argumenterende (Grossbøl & Zimmer Wrang 2009:115), hvorpå der er 6 helsætninger, men ingen argumentationer, kun konstateringer.

Derimod opstår der en del tunge adverbielle led i slutfeltet og elevens brug af konjunktioner til sammenkædningen af sætningerne, er nærmest ikke tilstede. Forfeltets brug af deltagere er ikke varierende, og der ses bagvægt på grund af de adverbielle led i slutfeltet.

Eleven har ikke brugt specfikke materielle processer, men har i stedet valgt at bruge mere generelle materielle processer, og bruger alt for mange relationelle processer. Eleven bruger også for mange personlige pronominer, i stedet for specifikke deltagere, og hun ender dermed at distancere sig fra en holdning hun selv har. Teksten indeholder for lidt verbale og mentale processer til, at kunne realisere den argumenterende genre. Omstændighederne skal tage afsæt i en form for forholdsordsled, da det er her argumenterne finder sted. De optræder som nominalgrupper, og tilføjer teksten de subjektive argumentationer, som er tekstens hovedsaglige karakteristika. Eleven bruger ikke omstændighederne til det enkelte formål: at argumentere.

Eleven har ikke forstået genrene hensigtsmæssigt, og opfylder ikke kravene til de enkelte genrer hver især. Med udgangspunkt i elevens genreforståelse og genrekendskab i de 3 afleveringer, kan der heraf udledes, at ressourcerne stadigvæk bruges overvejende meget på grammatik, ordklasser, diktater, stilskrivning og sætningsstrukturer. Det er en meget traditionel undervisnings struktur, som de fleste lærere stadig benytter sig af. Hvis den lingvistiske kompetence altid fremstår som den vigtigste, vil eleven blive overladt til sig selv, og derfor ikke er i stand til at finde frem til hvad hun mestrer i den genre –og tekstsammenhængsmæssige funktion (Frederiksen & Knudsen 1999:361)

Begge analyser bevidner om, at elevens ordforråd bevæger sig overraskende lidt op ad abstraktionsstigen, ift. varierende sætningslængder, ordstillinger og selve forfeltets variation. (Fibiger, Maibom & Søgaard 2009:81) Flere undersøgelser peger også på, at ordforrådet er et af de områder, hvor børn med dansk som andetsprog, klarer sig dårligere end etniske danske børn. (Gellert 2009: 14)

Andre relevante analyser

For at kunne taget afsæt i elevens brug af det danske sprog mundtlig, har jeg lavet et systematisk skema som illustrerer hvem eleven henvender sig til og hvordan og omvendt. Det giver et overblik over elevernes indbyrdes kommunikation, (Canger & Kaas 2016:256) da én af antagelser var, at den mundtlige del af det talte danske sprog ikke bruges nok, og derfor kan forhindre den skriftsproglige udvikling. Jeg udarbejdede derfor en oversigt over de sociokulturelle kontekster eleverne indgår i, i skolen, som kan understøtte elevens manglede mundtlighed, til afsæt i skriftsproglige udfordringer om minimalt ordforråd. For at kunne forstå elevens tosprogethed, har jeg analyseret hendes modersmålssprog som en mulig udfordring af tilegnelsen af målsproget.

Sociokulturelle kontekster

I en traditionel lærestyret undervisning har elever ingen rigtig medindflydelse på undervisningen samt den samtale der igangsættes af læreren. Det giver et ringere læringsudbytte set i forhold til gruppearbejde. (Jacobsen & Hagl-Sørensen 1999:311) Jeg valgte derfor at observere i en uge, hvor de havde projektarbejde, og frit kunne vælge deres makker til udarbejdelsen af opgaven samt fremlæggelsen. Observationerne gav dette udslag:

	Henvender sig til andre elever og lærere	Henvendelser fra andre elever og lærere	Respons
Nonverbalt		Xx	Ja
Nonverbalt	x	X	Nej
Verbalt	xxx xxxxxxxxxxxx xxxxxxxxxxxxxxxx xxxxxxxxxx	xxx (ink. Lærer)	Ja
Verbalt	xx		Nej

Skema 1.1

Henvender sig til samme elev	Henvender sig til andre elever	Respons
Xxxxxxxxxxxx xxxxxxxxxxxxxxxx xxxxxxxxxx	Xx	Ja
	X	nej

Skema 1.2

Ovenstående skemaer viser to måder jeg har observeret eleven på med udgangspunkt i et kommunikativt samspil med de andre elever. Skemaerne er udarbejdet med et fokus på gruppearbejde, da eleverne her både får taletid, og bruger sproget mere alsidig, og ofte udviklingsmæssigt er samme sted. Eleverne tager større ansvar for læringen og sproganvendelsen, når de arbejder selvstændigt. (Jacobsen & Hagl-Sørensen 1999:311) Skema 1.1 viser, hvor mange gange eleven kommunikativt henvender sig til andre og omvendt, hvortil skema 1.2 viser, hvem eleven mere specifikt henvender sig til. I skema 1.1 henvender eleven sig 43 gange mundtligt til andre elever, hvorimod 1.2 viser at ud af de 43 gange, henvender eleven sig 40 gange til den samme elev. Begge skemaer viser, hvor begrænset antallet er, af andre elever fra klassen, som henvender sig til den enkelte elev.

De sociale relationer, og den kommunikative interaktion eleverne imellem afspejler, hvem de hver især har valgt som deres 1. prioritet: taler mest med, 2. prioritet: taler knap så meget med og deres sidste prioritet, som fortæller om hvem de slet ikke taler med overhovedet. Det ser ud som følge af elevernes eget udsagn (se bilag 9)

Fokuseleven er en der fremgår to gange, dog som de andre elevers sidste prioritet. Hun er ikke nævnt andre gange, og det kunne tyde på flere udfald. En hypotese er, at eleven enten ikke er en de andre tager notits af, har eventuelle dybere sociale relationer eller bevæger sig på samme faglige niveau med. Eleven vælger en som første prioritet som ikke er gengældt, men har dog valgt en anden elev, som hendes sidste hvor det er klart gengældt. Det er vigtigt at understrege, at skriftsproget skabes og dannes ud fra kommunikativ interaktion med andre, eftersom arbejdet med skriveundervisningen er en envejskommunikation, hvorimod det i talesproget går begge veje. Her vil den enkelte elev kende sin modtager, og bruge de inputs de får fra sin samtalepartner til udvidelse af egent ordforråd. I skriftlige produkter findes der ingen samtale partner, og eleven er tvunget til at arbejde selvstændigt. (Frederiksen & Knudsen 1999:354) Dog viser oversigten, at eleven ikke har særlig stærke relationer til de andre elever, og dette kan være årsagen til elevens mundtligt ordforråd ikke udvikler sig på et særlig højt niveau.

Disse observationer som er udarbejdet, vi være betinget af det enkelte øje, da det kan være påvirket af egen viden og erfaringer fra andre sammenhænge end denne situation. Det kan være svært, at holde overblikket og notere sig observationer, når situationer i en undervisningssituation

er meget komplekse. Derfor skal det også bemærkes, at mange observationer er et uddrag, af et historisk før og efterspil som selve observatøren nødvendigvis ikke kender til. (Canger & Aagaard Kaas: 254)

Sproglig baggrund

Eleven taler dansk, og har somali som sit andetsprog. Dog hverken kan eller begår eleven sig på skrift på somali, kun mundtligt, da hendes forældre ikke taler dansk. Derfor har jeg udledt nogle af de forskelle, som gør det udfordrende for eleven, at bruge hendes modersmål til afsæt til L2, og hvorfor det danske sprog er så forskelligt fra somali.

Det danske vokalsystem er mere nuanceret end det somaliske, da somali har 5 betydningsadskillende vokalkvaliteter, hvorpå vi på dansk har mere end 12. Set i forhold til verdens sprog, er dansk et meget eksotisk sprog på grund af den store vokalrigdom. (Tarber 2000:23) Forskning i skrivning viser, at tosprogede elever bruger deres L1 sprog i skriveprocessen på L2 sproget, og det konkludere således, at de bruger L1 til oversættelse ved brug af viden og erfaringer fra deres modersmålsprog, når de skriver. (Frederiksen & Knudsen 1999:365) Det kan i dette tilfælde være, at eleven læner sig op af det talte somaliske sprog, og konsekvensen er, at hun vil have problemer med at høre distinktioner mellem vokalerne, som danske taleorganer er vant til at høre og skrive. Nogle vokaler vil have den samme lyd i somaliske øre (Tarber 2000:25) (bilag 2 – For/får)

Somali er også en del fattigere på konsonanter end det danske, hvor vi på dansk har 21, og somali 17. En hypotese kan være, at eleven undlader dem i enkelte tilfælde, fordi hun ikke kan høre dem, grundet hendes dysleksi. (Se bilag 2 og 4) Hendes sætningsopbygning afspejler den danske SVO-opstilling, da hun ikke bruger inversion i hendes sætninger. Subjekt-objekt-verbum er en standard brugbar metode, som er den mest udbredte og almindelige rækkefølge. (Bjerre & Ladegaard 2007:62) hvorimod man på somali bruger SOV. Somali er også et sprog, hvor stavelser kun forekommer med 2 konsonanter ved siden af hinanden, hvor vi på dansk har op til 3 og 4. Derudover er der kun én lyd, og kun én, som ligger til grund for principperne bag det somaliske skriftsprog (Tarber 2000:15) Hvorimod danske bogstaver, i gennemsnit, har deres standard udtale ca. 6 ud af 10 gange, hvor chancen for flest antal rigtige, er at gå ud af bogstavernes betingede udtaler. (Elbro 2007:53) Til slut skal det sige, at somali i høj grad er et bøjningssprog, hvor

endelserne i ordene kan beskrive alle de småord vi ville skrive på dansk for at konstruere en grammatisk og betydningsfuld sætning. (tarber 2000:57) Intet taler dog imod for, at eleven ikke alligevel kan læne sig op af sit talte L1, selvom det kan være en forudsætning, at hun kan skrive på sit modersmål.

Anna Steenberg Gellert skriver dog:

"Undersøgelser har vist, at en række faktorer har betydning for, hvor let en person lærer sig at læse og stave på et andet sprog end modersmålet. Blandt andet har det betydning, om personen forinden har lært at læse og stave på modersmålet, idet den pågældende i givet fald i nogen grad vil kunne trække på sine erhvervede læse- og stavefærdigheder ved tilegnelse af læsning på det nye sprog. Det spiller også en rolle, hvor nært beslægtet andetsproget er med modersmålet, specielt i hvilket omfang der er overlap med hensyn til ordforrådet mellem de to sprog" (2009:13)

Dog er målsproget og modersmålsproget ikke helt så nært beslægtet, da det danske vokalsystem er mere nuanceret end det somaliske, og somali er ringere på konsonanter end det danske. (Tarber 2000:23)

Samarbejdet mellem dansklæreren og DSA-læreren

For at kunne planlægge den givne vejledning – og udskolingsproces, ses det som en nødvendighed, at lærer og vejleder arbejder tæt sammen. De enkelte lærere skal kende den enkelte elevs faglige niveau, og burde starte med at kigge på elevens faglighed i skolen, da de skal være i overensstemmelse med elevens selvopfattelse samt forældrenes kendskab til den enkelte elevs standpunkt. Dertil er det vigtigt, at lærerene forholder sig til deres elevs behov og muligheder (Froberg 2012:111)

Froberg understreger, at der skal et tæt samarbejde til mellem de enkelte involverede lærere, for at kunne planlægge og tilrettelægge et forløb efter den enkelte elevs behov for fagligudvikling.

Et samarbejde mellem de enkelte lærere ses altså som vigtig. Men hvad vil det sige at have et godt samarbejde? "*først og fremmest handler et godt samarbejde om tillid, kommunikation, opbakning og vidensdeling*". (Personlig kommunikation 11.maj 2017: bilag 8) og/eller "*At man tager udgangspunkt i den enkelte elev og sammen diskuterer dennes faglige og sociale styrker og vanskeligheder, og hvordan man bedst muligt byder ind med hjælp og støtte".* (Personlig kommunikation 3.maj 2017: bilag 8) Et samarbejde er til for at sikre den enkelte elev, og det

betyder at den vidensdeling, der henvises til, er de informationer de involverede lærere informeres om, i forhold til mål, indhold, behov og muligheder (Froberg 2012:111)

Men hvad er et samarbejde mellem en dansklærer og en DSA-lærer?

"*At man som dansklærer og DSA-lærer kommunikerer ang. den/de pågældende elev/elever. Arbejder sammen om de implicerede og formår at skabe struktur og sammenhæng i den almindelige danskundervisning og i dansk som andetsprogsundervisningen. At der i fællesskab bliver fremstillet nogle mål, så det tilgodeser eleven/eleverne både i danskundervisningen og i DSA-undervisningen"* Hvor til hun tilføjer *"Hun (eleven) modtager støtte i den normale danskundervisning, hvor en faglig special lærer arbejder med hende én gang i ugen af to timer. Dette foregår, når hun normalt har den almindelige danskundervisning. Jeg vil derfor sige, at ift. min elev er der ikke noget aktivt samarbejde mellem DSA-læreren og mig* (Personlig kommunikation 11.maj 2017: bilag 8) Jeg spurgte også til definitionen af et godt samarbejde hos DSA-lærer og hans svar var, at elever med dansk som andetsprog ikke får tildelt nok ressourcer, og derfor er hjælpen begrænset. (Personlig kommunikation 3.maj 2017: bilag 8) DSA-læreren svarer indirekte på, at samarbejde måske har været begrænset, eftersom både ham og dansklæreren ikke vurderede nogle kulturelle problemer, og at eleven heller ikke var målgruppen for tildeling af tosprogsstøtte.

Eleven er blevet vurderet til at være for god til tosprogsstøtte, og er i stedet tildelt to timer til ekstra dansk. (bilag 8) Spørgsmålet er så, hvorfor hendes retskrivningstest ikke viser en tydeligere progression, hvis hun får netop den undervisning der burde understøtte hende behov? (skema 1.0) Efter eleven er blevet erklæret ordblind, og DSA-læreren understreger, T situationen ændret sig siden skoleårets start har. Dog skriver han blod at eleven "*med stor sandsynlighed blive til telt støtte i næste skoleår". (*Personlig kommunikation 3.maj 2017: bilag 8) Så kan man jo spørge sig selv om hvor stor den sandsynlighed er, hvis det endnu kan være usikkert, efter hendes udfordringer med bl.a. tosprogethed og dysleksi er blevet opdaget, om hun får tildelt den hjælp hun har brug for.

Sammenfattende analyser

Sammenholder man de 6 retskrivningstest, med afsæt i fejl, mangler og udfordringer samt elevens skriftlige opgaver ved hjælp af analyserne, er det de samme fejl som går igen.

Sammenligner og måler man analyserne med hinanden findes disse fejl med tilhørende eksempler:

Eleven bruger en fonologisk stavestrategi i stedet for ortografisk både i test *(ravolostionerne, annorncerede, pogramsatte, katoffler, brandeskur)* og opgaver *(vis, øjn kontakt, fra værne).* Hun kender ikke morfemernes betydningsbærende enhed i reglen om sammensatte ord *(brille glas, mode fænomen, brille fremstillingen, central Europa, øjn kontakt, fra værne, der for*) er ikke bekendt med trygsvagt –e (*Funger, ders, stor, dansker, hent, find, prøv, gør, bevæ*g, hovderne, hovdet) samt de klassiske udfordringer med nutids –r (*insistere, hærføre, praktisere, klare, køre* samt vokalforvekslingen af *for/får*. (se bilag 2 og 6).

Set ud fra de ortografiske analyser i alle 6 tests samt elevteksterne (bilag 2 og 4) ses det, at eleven har problemer med tilegnelsen af alle 3 skriftsproglige lydprincipper. Det fonematiske lydprincip for enkelt lyde (lydprincip 1), det fonematiske lydprincip for bogstavfølger som omfatter de betingede udtaler af bogstaver og standardudtaler (lydprincip 2) samt det fonematiske betydningsprincip, hvor elevens kendskab til de betydningsbærende enheder af morfemerne ikke er gældende (Det morfematiske princip). Eksemplerne er taget fra bilag 2 og 4, og kan ses via nedenstående skema:

Opdaget i:	**Fonologisk baserede problemer:**	**Problemer skyldes lydfølgeregler:**	**Morfologisk baserede problemer:**	**Ordklassekendskab**
Bilag 2	Fulgt (fulgte)	For (får)	Øjn kontakt (øjenkontakt)	Sind (sin)
Bilag 2	Var(være)	Var (være)	Køre (kører)	Vis (hvis)
Bilag 2	Ned (nede)	-	Ders (deres)	Tur (turde)
Bilag 4	Forestil (forestille)	Vist (vidst)	Vors (vores)	Vist (vidst)
Bilag 4	Ravolostion erne (Revolutione rende)	Brandeskur (brænde)	Tætsidende (tætsiddende)	Pilleskud (pileskud)
Bilag 4	Sku (skulle)	Noet (noget)	Insigt (indsigt)	Engedronning (enke)

Skema 1.3

Ovenstående skema viser at eleven har problemer med alle 3 skriftsproglige lydprincipper, og peger på skrivningsproblemer med elevens udtale, bøjningsformer, orddannelse og ordkendskab. De fonologiske problemer ved retskrivning er beherskelse af det danske foneminventar, som i dette tilfælde er tydelig problematisk. Hun kan ikke hører bogstavernes fonem, og kan så derfor spores tilbage til elevens udtale i *Ravolostionerne, Sku* og *forestil*. (Grossbøl & Zimmer Wrang 2009:130) De morfologiske problemer ved retskrivning ses i elevens bøjningsformer, samt fastholdelse af ordets kernebetydning uanset stavemåde, som *insigt, tætsidende* og *øjnkontakt*. (Grossbøl & Zimmer Wrang 2009:138) Hun kender hverken bogstavernes standard eller betingede bogstavudtaler, og det gør hun ikke kan udnytte sammenhængen.

De betingende udtaler spiller en stor rolle på dansk. Har eleven kompetencerne til at udnyttede betingede udtaler og bogstavernes standardudtale, når man hurtigt frem til en udtale, som er meget tæt på den rigtige. Langt hen af vejen vil ordet derfor ofte virke genkendelig, og lettere at læse og skrive. (Elbro 2007:53)
Kigger man på, nogle af de generelle centrale kendetegn ved dysleksi, vil der her kunne udledes usikkerhed med hensyn til ordenes betydning og betydningsfelt, vanskeligheder med stavning samt begrænset ordforråd og vanskeligheder med sproglydene. Selvom tidlige tegn på ordblindhed, som ofte ses ved læsevanskeligheder, der opdages via manglede bogstavkendskab og en svag fonologisk opmærksomhed, har det i dette tilfælde været vanskeligheder med tilegnelsen af hurtig og sikker afkodning i brugen af skriftens lydprincipper, der igen fører til begrænset læseforståelse, og derfor sen opdagelse af ordblindhed for eleven i 8. klasse. (Viden om læsning:2016)

Indlæringen af nye ord via tale og skrift afhænger af elevens evne til at huske det, men samtidig også vækker elevens nysgerrighed omkring nye relevante ord, som er velkommen i den enkelte elevs vokabular, som senere overføres i skriftsproglig sammenhæng samt grammatisk. Lagringen af nye ord, er for alle sprogindlærere udfordrende på grund af korttidshukommelsen. Korttidshukommelsen bruges kun som midlertidige oplagringsplads, indtil det løbende bliver bearbejdet og analyseret. Andre ord og andre ikke, placeres direkte i langtidshukommelsen, og det kan der være mange grunde til. Forskellige faktorer hos eleven gør, at nogle ord huskes bedre,

mens andre ord går tabt igen. Det kan være elevens følelser og/eller behov for at huske/genkalde det igen. (Holm & Laursen 2004:151) Leni Dam (1995) foreslår, at i stedet for tvangsord, udvalgt af den enkelt lærer, foreslås det, at eleverne skriver deres egne ord i en såkaldt mindmap eller dagbog, så de selv vælger ord og vender de anser for vigtige. Det kræver ordforklaringer, oversættelse og kendskab til ordene i forskellige sammenhæng. (refereret i Holm & Laursen 2004:152) Birgit Henriksen nævner også i Ordforråd og ordforrådsindlæring, at de store problemer med ordforrådsindlæringen bliver at huske de indlærte ord. (Henriksen 1999:74) Henriksen giver 5 derpå også sit bud på indlæringsprocessen og bearbejdelsen af nye ord ved hjælp af 1. Hyppighed 2. Dybde i den kognitive bearbejdning 3. muligheden for at arbejde med et netværk af associationer 4. variationer i præsentationsformen 5. iøjnefaldende træk ved ordet. (Henriksen 1999:84)

For at kunne blive konstateret ordblind i 8. klasse, skal eleven ligge under 79. Hvis det er usikker fonologisk kodning ligger eleven mellem 79-86, og er det fra 86-98, er eleven ikke ordblind. Testresultaterne viser, at eleven ligger på 60, og konstatere derfor, at eleven er ordblind. (se bilag 10)

Trin	Ordblind	Usikker fonologisk kodning	Gennemsnit for klassetrin
3.klasse	62	69	79
4.klasse	66	73	84
5.klasse	70	78	88
6.klasse	73	81	92
7.klasse	77	84	95
8.klasse	**79**	**86**	**98**
9.klasse	81	88	100

https://ordblindetest.nu/vejleder/pdf/VejledningOrdblindetestenVersion4.pdf

Denne test er taget så sent, at hverken dansklæreren eller DSA-læreren har haft for øje, at det kunne være disse udfordringer, eleven har parallelt med hendes brug af dansk som andetsprog. Det der skal være et samarbejde, bliver overskygget af en situation så problematisk som uvidenhed, at ingen former for indgriben efter hverken elevens behov eller muligheder sker i tide,

og at arbejdet med skriftsproget fremover pludselig bliver komprimeret, fordi færdiggørelse af folkeskolen ligger lige om hjørnet.

Ordblindhed koster selvtillid på de videregående uddannelser, og når ordblindhed ikke opdages tidligt kan konsekvenserne kan være, at de slet ikke gennemfører nogen former for uddannelse. (Brink:2015)

Diskussion

Der er ingen tvivl om, at behovet for mere viden omkring problemkomplekset med den særlige kombination andetsprogsvanskeligheder og ordblindevanskeligheder er en klar mangelvare. Selve identifikationen af ordblindhed kan være vanskelig og svær at vurdere, da disse former for stavevanskeligheder kan gemme sig bag elevens tosprogethed og skyldes generelle udfordringer i andetsprogstilegnelsen. (Gellert 2009:7)

Hvis manglede evidensbaseret forskning på området stadig er så lille, og lærerenes kompetence niveau, i sig selv, ikke er højt nok, kan man spørge sig selv om, hvordan de enkelte lærere skal kunne spotte og identificere mulige ordblinde tosprogede elever.

Hvis tilfældet endelig bliver opdaget, kan det være en større pædagogisk udfordring for underviseren, at tilrettelægge en undervisning, der direkte henvender sig til den enkelte elev, selvom en særlig tilrettelagt undervisning har vist sig at have en positiv effekt. (Gellert:2009:13). Og hvor finder man tiden til det, i en allerede tidspresset hverdag? (Canger & Kaas 2016:112)

En god faglig grobund er vigtig for videre uddannelse, uanset om eleverne er tosproget eller ej. Hvis uddannelsesgennemsnittet for tosprogede elever skal stige, og de, på lige fod med etniske danske elever, skal have en chance for gennemførslen af en uddannelse, skal vi som lærere blive bedre til at kunne hjælpe dem tidligere. En tidligere indsats vil kunne forbedre elevens sprogfærdigheder, da ventetiden vil frarøve den enkelte elev for den nødvendige undervisning. (Schultz 2009)

Læreruddannelsens nye reform anno 2013, indeholder en omlægning af undervisningen af ”Specialpædagogik” og ”Tosproget”. (ufm 2012:8) Det betyder, at linjefaget ”Tosproget” ikke tilbydes som linjefag mere, men i stedet blevet et modul i læreruddannelsen. Efterfølgende er faget ”Dansk som andetsprog” kommet til som et frivilligt specialiseringsmodul. Hvis det er lærerene, som skal udpege og identificere ordblinde elever med dansk som andetsprog, kræver

det obligatoriske undervisningstilbud i læreruddannelsen, så vi klædes på til de forskellige typer af udfordringer der medfølger elever med dette problemkompleks. (Schultz 2009) Men med nedskæringen af selve faget, hvor kun 50 % af undervisningen er obligatorisk; Hvordan kan kravene om højere og mere faglighed samt kompetencemål med sammenhæng til folkeskolen så nogensinde gå hånd i hånd med den virkelighed vi ender i? (Umf 2012)
Hvis vi som lærere skal kunne opdage dette krydsfelt tidligt, skal vores lave forventninger ikke tage afsæt i elevernes sproglige minoritetsgrupper, (Gellert 2009: 21) men i stedet teste deres afkodningsfærdigheder i stedet for at afvente, til de har forbedret de mundtlige sproglige færdigheder. Sådanne vedvarende vanskeligheder burde ikke ignoreres, men i stedet give en reel mistanke om dysleksi. (Gellert 2009:21)

Konklusion

Målet med hele mit projekt har i den grad været at undersøge og afdække hvordan dansklæreren, i samarbejde med dansk-som-andetsprogslæreren, kan implementere en systematisk skriftsproglig indsats for en ordblind elev med dansk som andetsprog, så denne elev får kvalitets sikret sin undervisning gennem arbejdet med forskellige kriterier. For at kunne tilrettelægge en sådan undervisning, kræver det, at læreren og DSA-læreren i første omgang, har et tæt samarbejde, og DSA-læreren kontinuerlig videns deler, så den enkelte dansklærer ved hvilke faglige udfordringer hun skal tage hensyn til. (Froberg 2012:111)

En systematisk skriftsproglig indsats betyder, at tage afsæt i elevens faglige standpunkt. Undervisningen skal tilrettelægges således, at det enkelte kommer før det komplicerede, så det klare fokus på staveundervisningen bliver begrænset. Det er ret væsentligt, at stoffet er overkommeligt, og progressionen i staveundervisningen opstår tydelig, så eleven ved hvad hun har lært. (Elbro 2007:225) Det vil være, at opdele skriveprocessen i ”bidder”, og arbejde med én komponent ad gangen.
I denne elevs tilfælde, bør det være det fonologiske kendskab til lydrette og almindelige ikke-lydrette ord til en start, eftersom det er veldokumenteret, at en systematisk træning i fonologisk opmærksomhed og udnyttelse af bogstav-lydforbindelserne kan fremme hendes staveudvikling. Derfor ville hun netop have gavn af sådan en træning. (Gellert s. 30) Det skal være en systematisk

vekslen mellem træning og nyt stof af lydrette ord og bogstavlyd-forbinder, ellers opstår der ingen tydelig progression fremadrettet.
Hun skal også, udover fonologisk opmærksomhed, kende til de morfologiske principper, som ubundne rodmorfemer samt ændringer i verbernes tempusbøjning. (tro – tror) (Grossbøl & Zimmer Wrang 2009) I den forbindelse bør kendskabet til de fonologiske samt morfologiske principper være grobund og grundfundamentet for en videre systematisk indsats af hendes skriftsproglige arbejde.

Elever med dansk som andetsprog og dysleksi har en klar fællesnævner: *Ordforrådet.* Tiltaget i undervisningen, af arbejdet med ordforrådet, behøver ikke være en helt konkret undervisningssektion, da det bør være implementeret i skrive –og læseundervisningen sideløbende med andre indsatser. Det er både med hensyn til at forstå tekster samt den tekniske afkodning (Gellert 2009:3) Interaktion med andre i klassen, som mere gruppearbejde, kan give anledning til udveksling af sproglige erfaringer, og tillader eleven at lege og eksperimentere med sproget. Samtidig samler eleven sig et større og mere kompleks ordforråd, som ligger i hendes zone for nærmeste udvikling. Eleven skal ikke tvinges til tilegnelsen af nye ord, men derimod selv udvælge ord, hun kan identificere sig med. (Henriksen 1999:72)

Det leder mig hen mod den skriftlige fremstilling, som kan være et stort nederlag for netop ordblinde elever, og for elever med et begrænset ordforråd, da hverken ord eller stavemåder tilfalder dem let, og selve opgaven kan forekomme skræmmende og uoverkommeligt. (Elbro 2007) Inddrag it-hjælpemiddel som hjælpemiddel, da det i flere tilfælde har vist sig at være nyttigt med oplæsning og ordforslagsprogrammer til ordblinde. (Gellert 2009:35)
Det leder mig hen mod nedstående citat:

"If this person does not learn the way you teach, can you teach him the way he learns?"
(refereret af Dr. Harry T. Chastys devis i Jan alm 2001:18)

Perspektivering

I mit bachelorprojekt har det været de tosprogede ordblinde elever med dansk som andetsprog, som har været mit fokus – og omdrejningspunkt. Man kan på mange måder sige, det er bekymrende, at så mange elever, med krav på mere, bliver overset og fejlvurderet på grund af lærerens manglede viden, oplysninger eller kvalificeret uddannelse. (Schultz 2009)
Vi kan derfor spørge os, om det er holdbart og hensigtsmæssigt, at lærere uden den nødvendige viden, kompetence, baggrund og uddannelse skal varetage disse former for udfordringer, hvis de derefter kan hænges til "tørre" når ikke det lykkes dem at finde både løsninger, progressionsmuligheder og i sidste ende bedre resultater.

Danmarks Evalueringsinstitut påpeger blandt andet, at kravet og princippet om undervisningsdifferentiering, efter den nye folkeskolereform i 2014, endnu engang sættes på den politiske dagsorden. I dette tilfælde tager det ikke afsæt i selve socialiseringen eller relations dannelsen i skolen, men den faglighed som den danske folkeskole repræsenterer. Vi er for dårlige sammenlignet med andre nationer, og undersøgelser peger på, at vi kun varetager midtergruppen, og forsømmer muligheden for at løfte fagligt svage, samt udfordrer de faglig stærke elever. (refereret i Canger & Kaas 2016:109)
Undervisningsdifferentiering kan virke mere eller mindre umuligt, når læreren samtidig har for lidt tid, andre praktiske opgaver samt en større opgave i at skabe et sundt og godt læringsmiljø, hvor alle elever føler sig inddraget og værdsat. (Canger & Kaas 2016:112)

Med udgangspunkt i overstående skriver Undervisningsministeriet selv, at

"Tosprogede elevers sproglige færdigheder i dansk er afgørende for deres forståelse af indholdet i skolens undervisning. Ikke alle tosprogede elever har de nødvendige dansksproglige forudsætninger, der skal til for at kunne deltage undervisningen. Det er derfor vigtigt, at de får den sprogstøtte, de har behov for". (Undervisningsministeriet:2017)

De skriver blandt andet også at, udviklingen af elevernes dansksproglige færdigheder, findes i en række fag, hvor dette har særligt fokus. Forståelse af indholdet i skolen tager tit og ofte afsæt i et begrænset ordforråd, som et karakteristika for tosprogethed (Gellert 2009:14) og det er her dansk

som andetsprogsundervisningen burde kunne supplere deres danskspproglige færdigheder bedre. Men hvad hvis de nu også har dysleksi som udfordring?

Gellert foreslår blandt andet også, at Undervisningsministeriet og/eller Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration igangsætter nogle forsøgsordninger, så adskillelsen af selve krydsfeltet af dysleksi og tosprogethed opdeles på baggrund af observationer, så selve undervisningsforløbene kan danne grundlag for de fremtidige, mere specifikke, undervisningstilbud de enkelte elever skal have. Derefter evalueres forsøgsordningen, og det vurderes om det kan anbefales, med henblik på at indfører ordningen på relevante institutioner. (Gellert 2009:34)

Med dette afsæt tydeliggøres det, at Undervisningsministeriet har et tilbud til elever med dansk som andetsprog, som ikke nødvendigvis har de sproglige forudsætninger for, at kunne deltage i klassen normale undervisningstilbud. Dog ikke til de som også har ordblindhed som udfordring. Basisundervisningen til elever med dansk som andetsprog kan enten være på særlige hold uden for klassen, enkeltmandsundervisning eller som en integreret del i de enkelte fag.
Det understreges, at kan der gøres noget, så gør noget. Tosprogethed er ikke en ny forhindring i folkeskolen, og manglen på rigtig tilrettelagt undervisning opstår som en kontinuerlig problemstilling for en hver lærer. Bekendtgørelsen af lov om folkeskolen gælder alle elever, om de er tosproget, ordblinde eller begge dele. Det er os der skal forberede dem til videre uddannelse og give dem lyst til at lære mere.
En ny rapport med overblik over de tosprogedes vej til uddannelse viser, (refereret i Kristeligt dagblad 2004) at næsten dobbelt så mange tosprogede elever som danske elever dropper ud af deres videregående uddannelser. På erhvervsuddannelserne er det en udfordring, da seks ud af ti elever ikke gennemfører. Det er især folkeskolens ældste klasser, hvor det opleves at elever bliver skoletrætte, og det er en udvikling der skal vendes, så både erhvervsuddannelser og folkeskolerne tager et større hensyn til de bogligt svage elever (Bindslev 2004)

Referenceliste:

Bøger:

Bjerre. M & Ladegaard. U (2007) *Veje til et nyt sprog – teorier om sprogtilegnelse.* Dansklærerforeningens forlag

Canger. T & Aagaard kaas. L & (2016) *Praktikbogen – Didaktik, klasseledelse og relationsarbejde*. Hans Reitzels forlag

Elbro. C (2007) *Læsevanskeligheder.* København. Gyldendal

Fibiger. J, Maibom. I & Søgaard. S (2009) *Skriftens veje*. Århus. Academica

Frederiksen. P & Knudsen. S (1999) Skriftlig dansk som andetsprog. I: Holmen. A & Lund. K (red.) *Studier i dansks om andetsprog* (s.353-370). København K. Akademisk forlag

Froberg. A (2012) DSA-vejledning – dansk som andetsprog og den interkulturelle skole i praksis. Frederikshavn. Dafolo forlag

Grosbøll. J & Zimmer Wrang. J (2009) *Grammatik i dansk - Bevidste sproglige erfaringer på mellemtrinnet.* Århus. Academica.

Halaas Lyster. S (2012) *Elever med læse- og skrivevanskeligheder*. Akademisk forlag

Henriksen. B (1999) Ordforråd og ordforrådsindlæring. . I: Holmen. A & Lund. K (red.) *Studier i dansks om andetsprog* København K. Akademisk forlag

Holm. L & Pia Laursen. H (2004) *Andetsprogsdidaktik*. (2.udgave) Dansklærerforeningen forlag

Jacobsen. I & Hagel-Sørensen. A (1999) Klasseværelset under observation – En introduktion til klasseværelseforskning. I: Holmen. A & Lund. K (red.) *Studier i dansks om andetsprog* (s.307-322). København K. Akademisk forlag

Johnsson. B & Sandell Ring. A (2012) *Lad sproget bære – genrepædagogik*. (2.udgave) København. Akademisk forlag.

Kvale. S & Brinkmann. S (2015) *Interview – Det kvalitative forskningsinterview som håndværk.* (3.udgave) København. Hans Reitzels Forlag.

Lund. K (1999) Sprog, tilegnelse og kommunikativ undervisning. I: Holmen. A & Lund. K (red.) *Studier i dansks om andetsprog* (s.11-70). København K. Akademisk forlag

Nielsen. B, Grønbæk Nielsen. N & Mølgaard. N (2010) Professionsbachelor – uddannelse, kompetencer og udvikling af praksis. Købehavn. Forlaget UCC

Tarber. Christel (2000) Introduktion til det somaliske sprog. Århus. Phønix-trykkeriet as

Aagerup. L & Willaa. K (2016) *Lærerens undersøgelsesmetoder*. Hans Reitzels Forlag.

Artikler:

Bindslev. M (2004, 4.juni) *Tosprogede elever dropper uddannelsen*. Lokaliseret 19. maj 2017 på Kristeligt dagblad: https://www.kristeligt-dagblad.dk/danmark/tosprogede-elever-dropper-uddannelsen

Brink. C (2015, 15.juli) *Studerende opdager først ordblindhed på de videregående uddannelser*. Lokaliseret 17.maj på dr.dk: https://www.dr.dk/nyheder/indland/studerende-opdager-foerst-ordblindhed-paa-de-videregaaende-uddannelser

Lykke Schultz. M. (2009, 27.februar). *Tosprogede ordblinde bliver overset. Folkeskolen*. Lokaliseret 24.marts 2017 på Folkeskolen.dk:

Lokaliseret: https://www.folkeskolen.dk/56078/tosprogede-ordblinde-bliver-overset

Web:

Danmarks evaluerings institut (2006). Lokaliseret 27.marts på EVA: https://www.eva.dk/projekter/2006/tosprogede-elever-i-folkeskolen/tosprogede-i-folkeskolen-rapport-folder-og-bilag/undervisning-af-tosprogede-elever-i-folkeskolen

Danmarks Lærerforening (2012). Lokaliseret 23.marts 2017 på DLF: http://www.dlf.org/media/97364/skolen-tab-15-tosprogede.pdf

Danmarks Lærerforening (2015). Lokaliseret 23.marts 2017 på DLF: http://www.dlf.org/media/7825469/antal-tosprogede-elever-i-folkeskolen.pdf

Danmarks læringsportal (2015). Lokaliseret 20.marts på EMU: http://www.emu.dk/modul/uddannelsesparathedsvurdering-i-8-klasse

Danmarks læringsportal. (2016) Lokaliseret 4.maj på EMU: http://www.emu.dk/modul/du-er-ikke-alene

Danmarks læringsportal (2016) Lokaliseret 22.maj 2017 på EMU: http://www.emu.dk/sites/default/files/Dansk%20-%20januar%202016.pdf

Danmarks læringsportal (2016) Lokaliseret 23.maj 2017 på EMU: http://www.emu.dk/sites/default/files/Dansk%20-%20januar%202016.pdf

Den store danske (2009). Lokaliseret 27.marts på Den store danske: http://denstoredanske.dk/Sprog,_religion_og_filosofi/Sprog/Fremmedord/sp-s%C3%A5/systematisk

Den danske ordbog. Lokaliseret 19.april 2017 på Ordnet: http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=samarbejde&tab=for

Undervisningsministeriet (2017). Lokaliseret 22.marts 2017 på Undervisningsministeriet: http://uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/tosprogede/fag-maalrettet-tosprogede-elever

Retsinformation (2016). Lokaliseret 20.marts 2017 på Retsinformation: https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=183352

Undervisningsministeriet (2017). Lokaliseret 27.april 2017 på Undervisningsministeriet: http://www.uvm.dk/vejledning-og-stoettemuligheder/ordblindetest

Vejledning til Ordblindetesten (2016) Lokaliseret 29.april på ordblindtest: https://ordblindetest.nu/vejleder/pdf/VejledningOrdblindetestenVersion4.pdf

Viden om læsning (2016) Lokaliseret 28.april 2017 på Viden om læsning. http://www.videnomlaesning.dk/media/1793/vejledningpluslaese-plusogplusskrivevanskeligheder.pdf

Evalueringsrapporter & Forskningprojekter:

Alm. J (2001) Dyslexi och flerspråkigh. Lokaliseret 19.maj 2017 på Svenska Psykologiska Utredningsinstitutet: http://www.spu.nu/dok/fou/dys_fler_spr_diag.pdf

Gellert, A. S. (2009). *Identifikation og undervisning af ordblinde med dansk som andetsprog - en faglig og pædagogisk udfordring.* Undervisningsministeriet. Lokaliseret 2017 21.april på Undervisningsministeriet: file:///C:/Users/Nadja/Downloads/090518-rapport-tosprogede-ordblinde.pdf

Danmarks evaluerings Institut (2007). *Undervisning af tosprogede elever.* Lokaliseret 20.marts 2017 på Google: file:///C:/Users/Nadja/Downloads/Undervisning_af_tosprogede_elever_i_folkeskolen.pdf

Det nationale forskningscenter for velfærd (2012) *Indsatser for tosprogede elever*. Lokaliseret 24.april på SFI: http://pure.sfi.dk/ws/files/235590/1211_Indsatser_for_tosprogede.pdf

Bilagsliste:

Bilag 1: Oversigt over bilag

Bilag 2: Ortografisk analyse af elevtekster

Bilag 3: Intersprogsanalyse af elevtekster

Bilag 4: Ortografisk analyse af retskrivningstest

Bilag 5: Intersprogsanalyse af retskrivningstest

Bilag 6: Sætningsskema af elevtekster

Bilag 7: Retskrivningstest og elevtekster

Bilag 8: Sammendrag af mailkorrespondancer med kontaktpersoner

Bilag 9: Sociokulturelle kontekster

Bilag 10: Ordblindtest