

**Indholdsfortegnelse**

<b><u>Indledning og problemfelt</u></b>	side 3
<b>Problemformulering</b>	side 4
Afgrænsning	side 4
Forforståelse	side 4
Undersøgelser til belysning af problemstillingen	side 4
<b><u>Metode</u></b>	side 6
<b>Videnskabsteoretisk tilgang</b>	side 6
Hermeneutik	side 6
Socialkonstruktivisme	side 8
<b>Projektets empiri</b>	side 8
Kvalitativ undersøgelse	side 9
<b>Interviewtilgang og interviewguide</b>	side 9
<b>Udvælgelse af informanter</b>	side 10
Bemærkning	side 10
<b>Præsentation af informanter</b>	side 11
<b>Etiske overvejelser</b>	side 11
<b><u>Teoriafsnit</u></b>	side 12
<b>Et systemisk perspektiv</b>	side 12
<b>Læringsperspektiver</b>	side 14
Knud Illeris' læringsyn	side 15
Læring og undervisning – perspektiver på læring	side 17
<b><u>Væsentlige faktorer</u></b>	side 18
Tosprogethed og flersproget sprogbrug	side 18

## Christa de Lichtenberg bk9d390 Bachelorprojekt 2013

## Blaagaard – KDAS.

## Læsning og læseforståelse

- bagvedliggende tilgang til begreberne læsning og læseforståelse side 19

**Analysens opbygning** side 22

**Analyse del 1** side 22

Undervisningsniveau side 22

Delkonklusion 1 side 24

Skoleniveau side 25

Delkonklusion 2 side 29

Det statslige niveau side 30

Delkonklusion 3 side 33

**Analyse del 2** side 35

Delkonklusion side 38

**Konklusion og perspektivering** side 40**Litteraturliste** side 43

Bilag 1 side 46

Bilag 2 side 47

Bilag 3 side 48

Bilag 4 side 50

Bilag 5 side 52

Bilag 6 side 53

## Indledning og problemfelt

Danmark har en målsætning om at 95 % af alle unge på hver årgang skal kunne gennemføre en ungdomsuddannelse fra år 2015. Denne målsætning forudsætter at alle unge får - og har ret til en undervisning der tager udgangspunkt i deres forudsætninger og ressourcer

I den meget aktuelle - både offentlige og pædagogiske debat om læsning på folkeskoleområdet er en *læseindsats* blandt tosprogede elever et af de mest diskuterede og debatterede emner. PISA- etnisk 2009 og PISA København 2010 viser med tydelighed at der, mellem elever med minoritetsbaggrund og elever uden, er forskel på det faglige niveau.

PISA etnisk 2009 undersøgelsen - hvorfra resultaterne blev offentliggjort i 2011 - viser at 38% af de tosprogede elever forlader folkeskolen uden tilstrækkelige læsefærdigheder. Til sammenligning gælder dette kun for 13 % af de etnisk danske elever. Ligeledes viser PISA København 2010 at de københavnske børn læser dårligere nu end for tre år siden.

Når så mange tosprogede elevers læsefærdigheder er så dårlige tyder det på at skolens bestræbelser på at definere en pædagogisk praksis der tager højde for – og inkluderer alle elevers sproglige forudsætninger ikke virker.

Ved folkeskolens afgangsprøver ligger de tosprogedes resultater gennemsnitligt under de etsprogedes resultater i alle eksamensfag. PISA 2009 viser at 50 % forlader skolen med en læsekompetence uden reel læseforståelse.

Motivationen for dette projekt opstod i min 4. års praktik hvor jeg i syv uger arbejdede med - og underviste i dansk som andetsprog på en folkeskole i København med over 80 % minoritetselever. Her var min oplevelse - i modsætning hvad jeg havde forventet - at skolen fremstod med en så svag identifikation af dansk som andetsprog at det blev et reelt problem i lærernes samarbejde og deraf de tosprogede elevers muligheder for læring.

Dette projekts problemfelt koncentrerer sig om hvordan organisering af dansk som andetsprog i folkeskolen har betydning for de tosprogede elevers mulighed for læring .

## **Problemformulering**

**Hvordan har organiseringen af dansk som andetsprog på folkeskoler med mange tosprogede elever betydning for lærernes arbejde med at udvikle tosprogede elevers læseforståelse – og kan udviklingen af en specifik pædagogisk praksis tilgodese tosprogedes elevers fortsatte læring?**

### **Afgrænsning**

Jeg forholder mig i projektet overvejende til DSA- undervisning på folkeskolens mellemtrin. Observationer foregår på - og interviewede lærere arbejder på skoler i København, hvorfor det er udgangspunktet for projektets betragtning.

### **Forforståelse**

Min forforståelse for projektet har blandt andet sin baggrund i min praktikperiode; jeg var i praktik i dansk som andetsprog på en Københavnsk folkeskole med omkring 80 % tosprogede elever. Ligeledes tager min forforståelse sit udgangspunkt i forskellige teorier og undersøgelser der knytter sig til andetsprogsundervisning og læseforståelse - samt undersøgelser og evalueringer der diskuterer organiseringsproblematikken af dansk som andetsprog i folkeskolen. Således har jeg brugt min viden, fordomme og erfaring i samspil med observationer, informanter og materiale i et forsøg på at få nye perspektiver.

## **Undersøgelser til belysning af problemstillingen**

Undervisning i læseforståelse. Rapport over et treårigt projekt med casestudier i Helsingør og Ishøj 2008 – 2011.

Projektets genstandsfelt er den samlede undervisningskontekst i klasserummet. Det sætter fokus på viden om inddragelse af læseforståelseskomponenter i undervisningen og undervisnings - og læringsstrategier betydning for at fremme læseforståelse. Ligeledes interesserer projektet sig for praksisudvikling og udvikling af ny didaktik som fremmer læseforståelse.

Christa de Lichtenberg bk9d390 Bachelorprojekt 2013

---

Blaagaard – KDAS.

#### Teamsamarbejdets dynamiske stabilitet. Ph.d. - afhandling 2013.

Lærerteamet blev oprindeligt indført i folkeskolen med det formål at underbygge lærernes fælles læring på baggrund af erfaringsudveksling og deraf udvikle de bedste forudsætninger for elevernes læring. I forhold til dette peges der på at lærerteamet taler om praktiske gøremål, men ikke om elever og læreres læring. Der er stort uudnyttet potentiale i folkeskolen fordi der i skolens struktur ikke er plads til faglige diskussioner. Skolekulturen bliver kontraproduktiv fordi ledelsen forventer produktivitet og anerkender lærere der kan få tingene til at fungere frem for videnskaps eksperimenterende lærere.

#### Undervisning af tosprogede elever. Evalueringsrapport 2007.

Evaluerende rapport der undersøger hvordan skoler organiserer, tilrettelægger og gennemfører undervisning af tosprogede elever. Evalueringen belyser hvordan kommuner og skoler forstår og varetager undervisningen af tosprogede elever med særligt fokus på lærernes andetsprogpædagogiske kompetencer.

#### Pisa etnisk 2011

I forbindelse med den ordinære PISA – undersøgelse i 2009 besluttede Undervisningsministeriet at fortage en oversampling af etniske elever – således at der kunne opnås mere præcise vurderinger af elever med anden etnisk baggrund en dansk. PISA – testen viser helt overordnet at der er betydelig forskelle mellem elever uden indvandrerbaggrund og elever med. Forskellen mellem elever med og uden indvandrerbaggrund er for læsning på omkring 70 point – her er der sket fald på 8 point i refleksion. Rapporten konkluderer at resultaterne alt i alt ikke er opløftende når det betænkes at der i perioden fra den seneste PISA – test er sket en betydelig indsats for at løfte niveauet for elever med indvandrebaggrund – blandt andet med DSA.

#### Find Holger

Artiklen omhandler lærerne i folkeskolens udfordringer med at identificere dansk som andetsprog. Forfatteren peger på at folkeskoleloven, bekendtgørelsen og den organisatoriske vejledning sætter organisatoriske begrænsninger i forståelse af dansk som andetsprog som fag eller fagområde.

## Metode

### Videnskabsteoretisk tilgang

Jeg tager mit videnskabsteoretiske udgangspunkt i både en hermeneutisk og socialkonstruktivistisk videnskabsteori. Dette gør jeg blandt andet på grund af min valgte teori.

Da en stor del af arbejdet i dette projekt består af at analysere og fortolke mener jeg at kunne argumentere for en metodisk tilgang fra begge retninger i mit bachelorprojekt. Jeg er bevidst om at retningerne traditionelt set betragtes som konkurrerende positioner – hvor socialkonstruktivismen undersøger forudsætningen for viden - er hermeneutikken orienteret mod at forstå viden. Dog lader jeg mig inspirere af Rendtorffs betragtning af at analysen er betinget af socialkonstruktivismens kritiske perspektiv som en forudsætning for en hermeneutisk fortolkning (Rendtorff 2003:101).

Jeg vælger således at vægte begge dele i den antagelse at analyseobjektet; folkeskolens organisering af fagområdet dansk som andetsprog - er en mere eller mindre stabil størrelse - og med en samtidig antagelse om at det analyserede objekt; folkeskolens DSA-undervisere og tosprogede elever - pr. definition er et flydende, ustabil og flertydigt fænomen der formes i mødet med forskeren (Mik-Meyer & Järvinen 2005:9). Denne tilgang forstår jeg i *Mik-Meyer* og *Järvinens* forståelse af at hermeneutikken og konstruktivismen ikke kan adskilles på en absolut måde (Ibid.:9) og at den centrale forskel mellem hermeneutik og konstruktivisme knytter sig til analyseobjektet.

### Hermeneutik

Hermeneutik er fortolkningslære eller med andre ord en fortolkningsvidenskab. Ordet *hermeneutik* betyder at fortolke, forklare og oversætte (Brinkkjær & Høyer 2011:98). Det menes at begrebet hermeneutik kan knyttes til det antikke Grækenland og guden Hermes. Hermes var gudernes sendebud - hvis opgave det var at bringe meddelelser fra guder til mennesker samt gøre disse forståelige for mennesket (Ibid.:98).

Der skelnes indenfor hermeneutikken mellem fire grundlæggende hovedretninger; den *traditionelle*, den *metodiske*, den *kritiske* og den *filosofiske* hermeneutik. (Højbjerg 2009:309). I dette projekt benytter jeg den filosofiske tilgang - hvorfor jeg i det følgende behandler denne og kun overfladisk refererer de andre retninger.

Den filosofiske hermeneutik ønsker at undersøge hvordan *forståelse* som begreb overhovedet kan tænkes; en forståelsesproces hvori mennesket fødes ind i en allerede eksisterende kultur der fungerer som en slags platform hvorfra mennesket forstår sig selv og sine omgivelser ud fra. Som udgangspunkt er mennesket ikke i stand til at orientere sig i verden uden denne platform (Brinkkjær & Høyen 2011:103).

Den hermeneutiske cirkel er et væsentligt grundprincip i den traditionelle, metodiske og filosofiske hermeneutik. I den hermeneutiske cirkel bevæger man sig i en tolkningsproces mellem del og helhed (Ibid.:101) - fortolkningsprocessen betegner en vekselvirkning mellem forforståelse og erfaring. Delene må forstås i forhold til helheden - omvendt kan helheden kun forstås i forhold til dens dele (Højbjerg 2009:312). Således kan man ikke fortolke noget uafhængigt af den begrebsverden/ platform man forstår og fortolker på baggrund af (Ibid.:313).

Den tyske filosof Hans-Georg Gadamer forstår den hermeneutiske cirkel som et ontologisk princip - hvor fortolkning er en betingelse for den menneskelige erkendelsesproces, eksistens og erfaring; en måde at være til på – et ontologisk princip (Ibid.:313). Gadamer betegner den platform/ begrebsverden mennesket forstår på baggrund af som en *forståelseshorisont* (Brinkkjær & Høyen 2011:103). Denne udgøres af *fordomme* og *forforståelse*. Fordomme skal betragtes bogstaveligt som antagelser mennesket har i mødet med verden. Antagelser som har deres fæste i platformen; kultur, tradition og historie. I begrebet forforståelse lægger Gadamer en forståelse af verden som altid er præget af en allerede given forståelse af verden. Således vil menneskets forståelse altid være et produkt af en tidligere forståelse (Ibid.:104). Gadamer mener dermed at den værdifri undersøgelse er en illusion; at mennesket ikke kan møde verden/ ting fordomsfrit – at vi aldrig kan gå forudsætningsløst til et socialt fænomen (Højbjerg 2009:322). Fortolkninger er altid præget af en forforståelse hvorfor tolkningsarbejdet indenfor hermeneutikken er udfordrende. Derfor må man altid være bevidst om vi i med i vores fortolkninger har en forforståelse – som er afgørende for den måde hvorpå vi opfatter virkeligheden.

Jeg bruger hermeneutikken til at fortolke på dele i mit empiriske materiale – mit overordnede udgangspunkt er, at de sociale elementer jeg interesserer mig for er menings – og

betydningsdannende. Mit belæg for at bruge en hermeneutisk metode er således at undersøge og forstå meningssammenhænge i observationerne og hos informanterne. Dette er en proces der er tilstede både før, under og efter interviews og observationer samt i den efterfølgende bearbejdelse af det empiriske materiale.

### **Socialkonstruktivisme**

Socialkonstruktivisme betragter viden som en social konstruktion og er funderet i en antagelse om at sprog og begreber skaber vores virkelighedsforståelse. Virkeligheden er afhængig af den kulturelle kontekst hvorpå mennesket erfarer ting gennem de sammenhænge de deltager i (Brinkkjær & Høyen 2011:125-127). Der findes ingen objektiv virkelighed – og tilegnet viden kan således kun diskuteres imod anden vidensproduktion (Rasborg 2009: 349). Socialkonstruktivisme interesserer sig processen - for hvordan og hvorfor mennesket erfarer, forstår og beskriver sin virkelighed. Netop processen hvori der konstrueres på grundlag af hypoteser – der opstilles på baggrund af erfaringer – som forfølges eller opgives hvis de ikke viser sig at holde (Hermansen, M m.fl. 2004:38) kan overføres til undersøgelsesprocessen i et projekt som dette. At tilegne sig viden om specifikke forhold; at erkende – indebærer et erkendende *subjekt* og et *objekt* der erkendes. Erkendelsens redskaber findes og eksisterer i sproget, hvorfor erkendelsen formuleres sprogligt. Man kan anskue erkendelse som en relation mellem sproget og *det sproget er om* (Rasborg 2009: 349).

Der findes ikke kun en socialkonstruktivisme, men mange forskellige. Bredt anskuet er der dog alligevel fællestræk som gør sig gældende. Sproget er en afgørende forudsætning for tænkningen.

Den socialkonstruktivistiske optik bruger jeg i projektet til at beskrive og analysere de konstruktioner der findes i folkeskolen.

### **Projektets empiri**

Jeg har i projektet valgt at benytte interview og observationer som dataindsamlingsmetoder. Mine observationer har primært være af anden orden. En observation af anden orden finder sted samtidig med den pædagogiske handling hvorfor observationen ikke er den primære



handling, men komplementær og sideordnet (Bjørndal 2003: 34-35). Mine observationer har jeg nedskrevet som praksisfortællinger og de indgår i opgavens analyser.

Empiriindsamlingen er foretaget af to omgange. Observationerne er gennemført et par måneder før interviewdelen og er således helt uafhængigt af denne, hvorimod interviewdelen er blevet til, blandt andet, på baggrund af observationerne. Observationerne er foretaget i én klasse. I klassen går der 24 elever der alle er tosprogede. I alt er der 6 forskellige modersmål repræsenteret i klasserne.

### **Kvalitativ undersøgelse**

Mine interviews og observationer i projektet er kvalitative. Kvalitative undersøgelser interesserer sig for hvordan noget siges, gøres, fremtræder, opleves eller udvikles (Brinkmann & Tanggaard 2010:17). Kvalitative metoder - herunder interview og observationer - benyttes til at belyse menneskelige erfaringsprocesser og oplevelser og den kvalitative tilgang søger at forstå de sociale processer hvori mennesker lærer, handler og udvikles (Ibid.:17). Jeg finder derfor metoderne velegnede i mit projekt, hvor jeg blandt interesserer mig for DSA - lærernes oplevelse og erfaring med dansk som andetsprog i den daglige pædagogiske praksis.

### **Interviewtilgang og interviewguide**

Jeg anvender i mine undersøgelser en semistruktureret interviewform. Her forløber interviewet som en interaktion mellem interviewerens spørgsmål og informantens svar. På forhånd er der kun få formulerede spørgsmål – i stedet for en meget fast spørgestruktur benytter undersøgeren sig af en interviewguide (Brinkmann & Tanggaard 2010: 36). Jeg finder denne tilgang relevant ud fra en betragtning om at interviewet er et møde hvor mindst to sæt forudsætninger, holdninger og interesser mødes – hvorfor interviewerens også er medproducent af viden (Järvinen 2010: 29). Således betragter jeg ikke min rolle i interviewet som problematisk – derimod som en del af det materiale der skal analyseres (Ibid.:45).

Jeg har udarbejdet en tematiseret interviewguide (bilag 4) hvori temaerne er valgt ud fra tilegnet viden gennem bøger, artikler, div. publikationer - samt den viden og erfaring jeg har tilegnet mig i undervisningen, i mine praktikker – herunder særligt praktikken på mit 4. studieår. Således går jeg ikke forudsætningsløst til min undersøgelse, men med fæste i hermeneutikken; vi kan kun forstå verden på baggrund af en forforståelse (Brinkmann & Tanggaard 2010: 37).

### **Udvælgelse af informanter**

Jeg havde et ønske om at interviewe en repræsentant for flere af de ansvarsområder der vedrører dansk som andetsprog i folkeskolen - dette for at skabe bedst mulig kvalificeret viden om projektets undersøgelsesområde. Det har vist sig at være mere problematisk end forventet. Jeg havde ønsket at tilføje projektet perspektiver fra informanter med et defineret ansvar for kvalitetssikring af området på en *typisk* københavnsk folkeskole - dog har det ikke været muligt at få et interview i stand. Det skal dog bemærkes at begrundelserne for ikke at deltage - intet har at gøre med projektets undersøgelsesområde.

Jeg har gennemført to interviews, men der indgår i projektet kun information fra det ene. Den ene informant valgte at trække sit interview tilbage kort tid før dette projekts frist.

Mine informanter var valgt ud fra overvejelsen om hvem der kunne give mig mest kvalificeret viden om projektets emne. Jeg kan af hensyn til informanternes anonymitet ikke afsløre hvilken funktion den frafaldne informanten bestrider. Den tilbageværende informant er udvalgt i kraft af sin funktion som sprogcenterlærer. Hun er valgt på baggrund af sit indgående kendskab til dansk som andetsprog på en københavnsk folkeskole med mange minoritets elever samt sin lange erfaring i og med en undervisning af tosprogede elever. Begge informanter var valgt på baggrund af deres relevante viden om hvordan en *typisk* folkeskole i København med mange minoritets elever forvalter organiseringen af - og undervisningen i DSA.

### **Bemærkning**

Selvom jeg er yderst bevidst om ikke at inddrage information fra den frafaldne informant - er den viden jeg har tilegnet mig i forbindelse med interviewet indlejret i min forståelse af problemstillingen, hvorfor jeg ikke kan undgå at være farvet af disse betragtninger i min

tilgang til projektets undersøgelse. Jeg mener dog ikke at dette ændrer på præmisserne for gyldigheden af mit projekt.

### **Præsentation af informant**

Marie er uddannet folkeskolelærer og har arbejdet i folkeskolen i ti år. De seneste otte år på en folkeskole i København med mange minoritets elever. Hun er efteruddannet i dansk som andetsprog og har de seneste to år arbejdet som sprogcenterlærer - som er den betegnelse skolen benytter om alle undervisere med en funktion indenfor DSA - området. Hun er sprogteamlærer på 2. klassetrin – samt klasselærer og faglærer i to andre fag på 4. klassetrin.

### **Etiske overvejelser**

Kvalitative undersøgelser er en social praksis hvori de undersøgte aktiviteter altid er værdiladede – denne refleksion har været en del af min undersøgelsesproces - før, under og i efterbearbejdelsen af interview og observationer. Jeg har inden interviewene orienteret informanterne via mail om projektets formål, samt overordnet hvilke temaer jeg ønskede at komme ind på (bilag 6). Dette har jeg gjort med det formål at informanterne var indstillet og forberedt på projektets rammer og således har haft reel mulighed for at trække sig før interviewet. Ligeledes antager jeg også at de med samme information har haft mulighed for at forberede sig på - og forholde sig til emnet inden selve interviewet (Kvale & Brinkman 2009:89). Jeg forestiller mig hermed at interviewene tilbyder mere refleksion da informanterne har haft tid til at forberede sig. Det er samtidig en præmis i interviewene at jeg ikke kun efterspørger umiddelbare meninger – dette betyder ligeledes at der allerede inden interviewet foregår en analyse af projektets undersøgelsesfelt.

For mine observationer gælder det at jeg kun har registreret specifikke forhold der har betydning for den læring der finder sted. Jeg har i mine beskrivelser derfor valgt ikke at have fokus på enkelte elever eller lærere. Der fremkommer således ikke sensitiv information i observationsbeskrivelserne.

Informanter og observerede er alle anonyme og fremstår i projektet ved andre navne end deres egne. Ligeledes er informanter og observeredes faktiske arbejdspladser også anonymiseret i projektet.

## **Metodekritik**

### **Gyldighed af empiri , teori og det samlede bachelorprojekt.**

Der findes ikke lignende eksisterende empiri til besvarelse af min problemformulering, hvorfor jeg kan argumentere for at min indsamlede empiri kan betragtes som valid. Ligeledes mener jeg at min valgte teori er valid i forhold til undersøgelsens område - da teorierne tager deres udgangspunkt i spændingsfeltet mellem den pædagogiske praksis lærerne arbejder i og ekspertsystemernes inkluderende og ekskluderende kommunikation.

Da projektets kvalitative empiri kun består af en enkelt informant samt observationer vil dets generaliserbarhed af kritikere kunne vurderes som relativ lav – ligeledes er informantens udsagn subjektive, hvilket betyder at de ikke kan regnes for alment gældende. Dog mener jeg, gennem andres empiri<sup>1</sup>, at kunne argumentere for at det beskrevne undersøgelsesområde er et udtryk for en mere generel problemstilling, hvorfor det i et vist omfang er muligt at generalisere på resultaterne.

## **Teoriafsnit**

### **Et systemisk perspektiv**

Den systemiske tankegang bygger på en teori om hvordan mennesket forstår - og om hvordan det skaber mening og sammenhæng i dets forståelse af verden – altså erkendelse (Løw 2004: 24). Begrebet system stammer af det græske ord systema som betyder at stille sammen, sammenstille – et system kan heraf defineres som en samling af elementer i interaktion (Ibid. 24). I traditionel systemtænkning betragtes systemet som en helhed der består af en række dele – heri skelner man mellem del og helhed. Et system er noget som internt hænger og som afgrænser sig udad mod en omverden. Et menneske er et system, ligesom et lærerteam, en gruppe elever og samfund er det (Ibid.: 36).

---

<sup>1</sup> Præsenteret i afsnittet: undersøgelser til belysning af problemstilling

Man kan betragte det teoretiske udgangspunkt for systeminspireret erkendelse som formuleret af Bateson. Hans mente grundlæggende var at *alt er kommunikation* (Løw 2004: 27). Systemteori er meget omfattende, abstrakt og kompleks hvorfor jeg vælger at have særligt fokus på kommunikation. For at forstå kommunikations særlige funktion er vigtigt indledningsvist at forklare nogle centrale begreber i Batesons erkendelsesteori.

Relation betegner forholdet eller kontakten mellem to mennesker. Bateson mente at man bedst beskriver mennesker ved at iagttage relationen mellem dem. Forskellen mellem mennesker betegner relationen – en forskel er gensidigt forhold. Relationen er således en social konstruktion mellem mennesker – eller udtrykt mere konkret; mennesket forstås på baggrund af relationen – et aktivt menneske forstås således fordi andre mennesker fremstår mere passive (Ibid. 28).

Kontekst betyder sammenfletning. Relationer eksisterer i – formes af og er medskabere af en kontekst. Konteksten er den meningsbærende ramme hvori vi opfatter og forstår. Denne af afgørende for hvordan interaktion og kommunikation indenfor rammen tolkes. Bateson mener at konteksten fungerer som medskaber i menneskets tolkning af budskaber og handlinger. Han betegner det som at konteksten klassificerer budskabet (Ibid. 29). Det er således konteksten der skal hjælpe mennesket til at forstå kommunikationen indenfor systemets ramme. Mennesket kan opfatte en konteksts mening forskelligt. Opfattelsen er betinget af det perspektiv mennesket vælger. Valget defineres og begrænses af erfaringer, viden og kultur.

Kompleksitet: verden forstås som bestående af systemer af forskellig kompleksitet. Begrebet kompleksitet forstås således at en tilstand er kompleks når den består af så mange elementer, at disse kun kan forbindes selektivt – hvorfor tilstanden forudsætter procedurer der etablerer modeller for at udvælge relationer hvormed andre relationer ekskluderes til mulige relationselementer (Hagen.: 398).

Sociale systemer – kommunikation: sociale systemer består af kommunikation - dette *autopoietiske* system skaber selv de elementer der reproducerer kommunikationen (Ibid.:398-399). Kommunikation er således ikke kun informationsoverførsel, men en

operation af tre forskellige selektioner; information, forståelse og meddelelse.

Kommunikation i systemet bestemmes af systemet selv. Systemet trækker ikke noget udefra ind i systemet, men systemets operationer *kan* sættes i gang af ved at omverden forstyrrer systemet til sig at foretage operationer (Rasmussen 2005:127).

En systemisk tilgang tillader mig en tilgang til mit empiriske materiale som ville være vanskeligt ved brug af andet teoretisk materiale. Denne tilgang løfter problemsanskuelsen ud af en tilknytning til personniveau. Jeg finder det nødvendigt at benytte en teori der tillader mig en organisatorisk og professionel forståelse i det praktiske arbejde med børns læring - altså en analyse med et særligt blik for konkrete udfordringer, problemopfattelser og løsningsstrategier der anvendes i mødet med de komplekse problemer der findes indenfor fagområdets organisering. Min anskuelse er således at der ikke er en sandhed, men mange sandheder og fortællinger.

## Læringsperspektiver

Læring er et af nøgleordene i folkeskolens pædagogiske praksis.

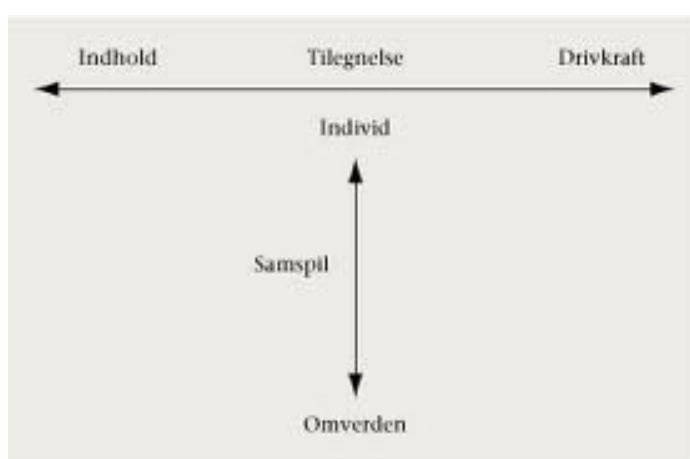
Bredt anskuet forholder læringsbegrebet sig til den forståelse læring er en proces hvori den lærende selv er aktiv - hvorunder begrebet indlæring knytter sig til den opfattelse at der nogen, oftest en lærer sørger for at nogen lærer (Hermansen 2004: 44). Læringsbegrebet knytter sig således til en opfattelse af at der er noget der skal læres - her har læring altid et *subjekt* og et *objekt*; der er nogen der lærer noget og tilegnelsen af dette er læringens indholdselement (Illeris 2006: 37). Dog er læring en mere kompleks og omfattende proces end at eleven blot præsenteres for noget der så læres udenad.

Jeg finder Illeris' lærings syn nuanceret og jeg kan gennem dette anskue både lærernes læring og elevernes læringsmuligheder i skolens praksis. Jeg inddrager perspektiver fra den systemiske funktionelle lingvistik og et stilladseringsbegreb - dette vil jeg benytte til at anskue den nuværende didaktiske og pædagogiske praksis der definerer skolens struktur - og de muligheder og forandringspotentialer der findes i den nuværende pædagogisk praksis.

### Knud Illeris' læringssyn

Læringens samspilsprocesser: Illeris forstår grundlæggende læring som to forskellige processer der begge skal være aktive for at der finder indlæring sted. Den ene proces er samspillet mellem individet og dets omgivelser mens den anden er den individuelle psykologiske bearbejdelse og tilegnelse der sker af de impulser og påvirkninger som samspillet indebærer (Illeris 2006: 35).

Figuren herunder udtrykker de to processer og deres samspil:



Læringens fundamentale processer (Illeris 2006: 36)

Modellen viser at læring som udgangspunkt sker i spændingsfeltet mellem kognitive og psykodynamiske tilegnelsesprocesser og den sociale dimensions påvirkning af individet og dennes påvirkning af individet – altså en tilegnelsesproces der udelukkende finder sted på det individuelle plan symboliseret ved den vandrette dobbelpil placeret ovenpå den dobbelpil der symboliserer samspilsprocessen (Ibid.:37).

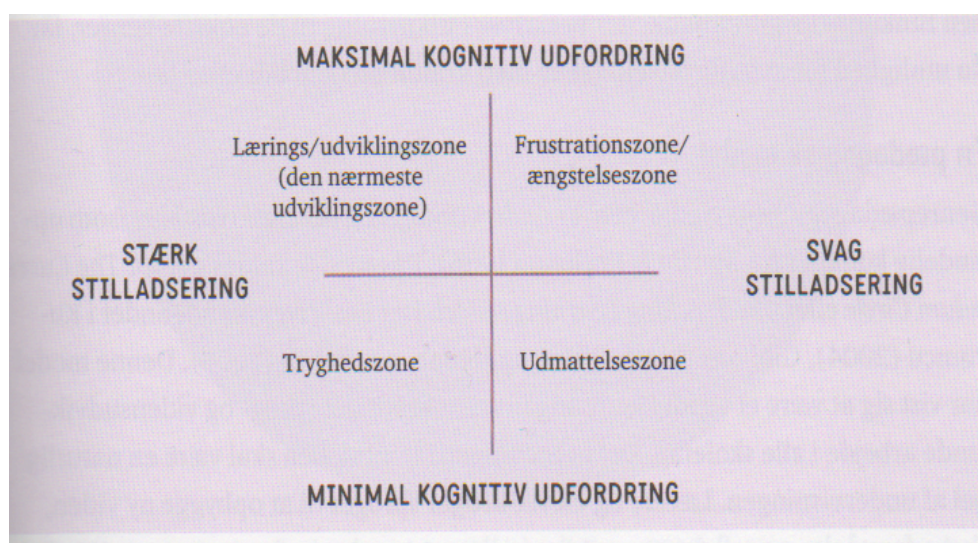
Læringens tre dimensioner: Illeris mener at de grundlæggende mekanismer der sætter tilegnelsesprocessen i gang og gennemfører den indeholder læringens tre dimensioner; den indholdsmæssige, den drivkraftsmæssige og den samspilmæssige. Hvor indholdet betegner viden, forståelse og færdigheder hvori mennesket tilstræber at skabe mening – omfatter drivkraften motivation, følelser og vilje. Heri tilstræber mennesket opretholde mental balance sideløbende med en udvikling af sensitivitet og følsomhed. Samspillet indebærer handling,

kommunikation og samarbejde hvori der tilstræbes en social og samfundsmæssig integration som det enkelte menneske finder acceptabel (Ibid.: 43).

Overordnet betragter Illeris læring som en både faglig og personlig kompetenceudvikling, problemløsning, socialisering og refleksion. Dette udfolder sig i spændingsfeltet mellem tilegnelsesprocesser og samspilsprocesser.

### Læring og undervisning – perspektiver på læring

Læring og forudsætninger: Begrebet *scaffolding* blev præsenteret af Bruner, Wood og Ross i 70'erne. På dansk er begrebet oversat til *stilladsering* og dækker over en metaforisk beskrivelse af den støttende undervisning som et stillads (Johansson & Ring 2012: 30). Når bygningen kan stå selv fjerner man stilladset. I en stilladserende undervisning spiller læreren en afgørende rolle i elevens forståelse af faget, men ligeledes i elevens sproglige udvikling. I en stilladserende undervisning er det afgørende at udfordre eleverne kognitivt. I processen virker læreren som vejleder i en interaktion – støtten til eleverne betegnes af netop det der udfordrer dem til at gøre yderligere fremskridt både sprogligt og fagligt (Ibid. 31). I en undervisning af andetsprogselever kan det specifikke fagsprog udvikles ved at DSA-læreren synliggør tekstens formål, struktur og sproglige træk - og støtter gennem forskellige bearbejdnings- og øvelser der sætter fokus på sproget.



(Ibid.:31)



Systemisk Funktionel Lingvistik er en sprogteori der beskriver hvordan sproget skaber betydning i forskellige kontekster og således også i forskellige fag. Lingvisten Michael Halliday udviklede SFL i tæt samarbejde med forskere fra den pædagogiske verden (Mulvad 2009:22). En grundlæggende opfattelse i SFL er at sproget en social semiotisk proces. Det betyder at sprogets betydning altid er afhængig af den situation det indgår i. Således er et af omdrejningspunkterne hvordan sproget bruges i kontekster til at skabe betydning og i en vekselvirkning definerer sproget ligeledes konteksten (Ibid.:23). Faglige betydninger defineres således også sprogligt.

Funktionel betragter sprogets organisering. Sproget kan realisere forskellige måder at skabe betydning på. En funktionel beskrivelse af sprog forudsætter at man ikke kan kigge isoleret på ord og sætninger. Disse er altid defineret af konteksten; måde at bruge sprog på, semantiske indhold, grammatik osv. Centralt i SFL står opfattelsen af at sproget kortlægger betydning i tre grundlæggende dimensioner; ideationel betydning, interpersonel betydning og tekstuel betydning. Overordnet betragtes dimensionerne som metafunktioner; disse er altid tilstede i sprogbrug (Ibid.: 23).

Systemisk betegner valgmuligheder. Sproget rummer et utal af betydningsmuligheder fordi det er et kompleks semiotisk system (Ibid.:24). Det er dog ikke tilfældigt hvordan vi sammensætter sproget – der er mønstre; systemer. Disse afgøres af konteksten – hvem, hvorfor og hvad vi kommunikerer om og til, og hvilken form der kommunikeres i og på.

## Væsentlige faktorer

### Tosprogethed og flersproget sprogbrug

Betegnelsen *andetsprog* indbefatter at man også må have et *førstesprog*. Andetsproget er det sprog der læres i tillæg til førstesproget - modersmålet. Betegnelsen *andetsprog* kan dog diskuteres da det i praksis dækker over både det andet, tredje, fjerde etc. sprog der læres efter førstesproget – ligeså kan det herunder diskuteres hvornår man har flere modersmål eller et modersmål og et andetsprog (Bjerre & Ladegaard 2007:11-12).

Et andetsprog kan betragtes som et produkt af *tosprogethed* – herunder hvorledes eleven har tilegnet sig andetsproget - og elevens sproglige udvikling, på mindst to sprog (Holm & Laursen 2004:20). Tidligere blev elever med dansk som deres andetsprog betegnet som

*fremmedsprogede* – denne betegnelse er upræcis og etnocentrisk – ligeledes er terminologien ikke særlig gangbar i en international videnskabelig praksis - hvorfor man i dag benytter den mere tilgængelige terminologi *tosprogede* elever (Holm & Laursen 2010:15). Begrebet *tosprogethed* er dog langt fra entydigt – det bruges forskelligt i forskellige sammenhænge og defineres ud fra forskellige kriterier. Således vil man også i folkeskolen finde forskellige holdninger til *tosprogethed*. Typisk har holdninger til sprog og *tosprogethed* taget sit afsæt i en overordnet norm om *etsprogethed* – hvilket har præget opfattelsen af to – og *flersprogethed* som problematisk (Ibid.:23). Opfattelser der kommer til udtryk i termer som *fuldstændig tosprogethed*, *ideel tosprogethed* og *balanceret tosprogethed* – hvor alle termene indebærer at eleverne kun anses som *tosprogede* hvis de behersker to eller flere sprog helt – eller på lige fod med folk der har sproget som modersmål.

Et eksempel på en dansk definition af begrebet fra 90'erne ser således:

*Tosprogethed (bilingvalisme) bruges om fuldstændig beherskelse af to sprog.*

*Tosprogethed kan være erhvervet ved opvækst i et tosproget miljø hvor der dog almindeligvis er dominans af det ene sprog (modermålet) over det andet, eller det kan være erhvervet ved flytning til et andet sprogområde eller (sjældnere) ved undervisning.<sup>2</sup>*

Begrebet *tosprogethed* er således uhyre komplekst – og i flere år har et vigtig emne i den faglige diskurs været at opnå en bredere og mere nuanceret forståelse af *tosprogethed* (Ibid.:23).

## Læsning og læseforståelse

### - bagvedliggende tilgang til begreberne læsning og læseforståelse

Læsning er en receptiv proces – hvilket i praksis betyder at besidde en læsefærdighed hvori der er et passivt og aktivt ordforråd der kan anvendes til at tolke en grammatisk konstruktion og anvende det i eget sprog. Men forståelsen af samme forudsættes af en række kognitive og interaktive processer.

Der findes flere modeller der anskuer forskellige tilgange til de komponenter forskningen anser læseforståelsen består af. Idet følgende vil jeg afklare hvad jeg lægger til grund for min

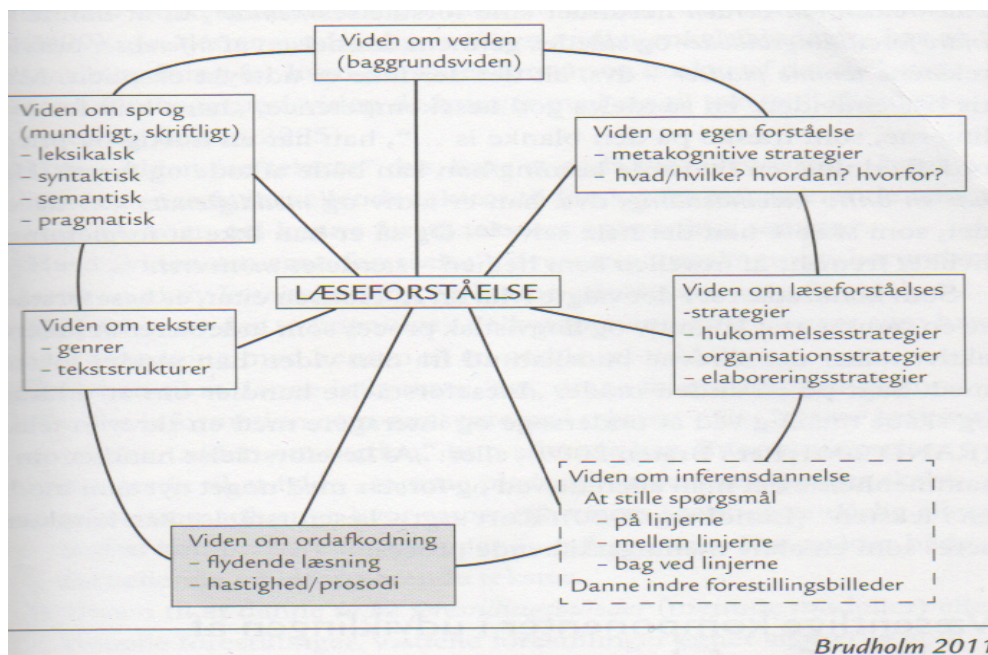
---

<sup>2</sup> Cramer, Henriksen, Kunøe, Larsen, Togeby & Widell. Leksikon over termer i sprogkundsken. I Holm & Laursen 2010:24.

forståelse af begreberne læsning og læseforståelse, samt hvilke modeller jeg forholder mig til i min refleksion over begreberne.

Læsning vil sige at forstå skrevne meddelelser. For at læse må man besidde to basale læsefærdigheder; afkodning og sprogforståelse. Afkodningen dækker over identifikation af enkelte ord, mens sprogforståelse er den gendannelse af tekstens forestillingsindhold man er stand til at foretage på baggrund af de afkodede ord (Elbro 2006: 23). Gode tekniske læsefærdigheder leder ikke automatisk til læseforståelse, men kan være afgørende for en fortsat læseudvikling (Brudholm 2011: 33). Læseudvikling betegner her læsefærdighedernes udvikling fra afkodning og forståelse af ord til effektive læseteknikker og strategier i forskellige teksttyper og genrer. Brudholm påpeger at langt fra alle elever udvikler effektive læseforståelsesstrategier af sig selv, men har behov for en undervisning der er tilrettelagt så forståelsen fremmes ( Brudholm 2006: 39).

Bråten definerer begrebet læseforståelse således at læseren på én gang skal forholde sig til den mening/ det indhold forfatteren har lagt i teksten og samtidig selv skabe mening ved at benytte egne forståelsesrammer (Høytrup,2010:45). Denne tilgang rummer to forskellige aspekter; at finde frem til den mening, eller udlede den mening forfatteren har lagt i teksten ved i første omgang at forholde sig til tekstens bogstavelige mening for senere at skabe mening i teksten, ved at interagere med teksten og dermed selv tilføre mening til det læste (Bråten 2008:14). At konstruere egen forståelse er således ikke en løsrevet proces, men at forene bidrag fra teksten med egen viden hentet fra allerede eksisterende viden om tekstens type og tema samt fra viden om verden i øvrigt. I samme forståelsesramme udpeger Brudholm en række komponenter der i samspil har betydning for læseforståelse: viden om sprog, viden om verden, genrekendskab, viden om egen forståelse, evnen til at danne inferens og evnen til visuel forestilling (Brudholm,2011:36-37). Brudholm har med inspiration fra Ehris interaktive læsemodel udarbejdet en model der illustrerer de komponenter der er forskningsmæssigt tillægges betydning for elevernes læseforståelse:



(Ibid.:35)

Der er fokus på de komponenter der skal interagerer og fungerer parallelt med hinanden i udviklingen af læseforståelse. *Viden om sprog* indbefatter at have en god sprogforståelse, mundtligt og skriftligt – herunder ordgenkendelse, godt ordforråd, syntaktisk forståelse og kendskab til kohæsion – og kohærensmekanismer. *Viden om verden* henviser til læserens baggrundsviden; den viden der bringes med til teksten. I *viden om tekster* ligger genrekendskabet; at forstå teksters struktur og kende genretyper fra hinanden. At *have viden om egen forståelse* vil sige at læseren er metakognitiv i sin læsning; dvs. læseren forholder sig til egen læsning og læseforståelse. Endeligt er der to kognitive komponenter ; *evnen til at danne inferens* – altså evnen til at fortolke information i teksten, fylde tomme pladser og skabe tekstsammenhænge, samt evnen til at danne indre forestillingsbilleder der betegner evnen til at danne visuelle forestillinger – primært i tekster med et konkret beskrivende indhold (Ibid.:36-37).

Jeg finder modellen anvendelig i min tilgang til begrebet læseforståelse fordi den på overskuelig måde præsenterer og illustrerer hvorledes elevens sprogforståelseskomponenter på en gang skal samvirke med hinanden, med de kognitive komponenter samt med ordforkodningskomponentet for at opnå læseforståelse

Læseforskerne Oakhill og Cains har i deres undersøgelse af årsagssammenhænge mellem forskellige komponenter og læseforståelse, fundet at der er årsagssammenhænge mellem *viden om tekster, evnen til at danne inferens og viden om egen forståelse* og læseforståelse (Herholdt 2011: 14). Oakhill og Cain mener at de tre komponenter er udtryk for færdigheder på et højere niveau der medvirker til selve konstruktionen af forståelse, mens de andre komponenter er udtryk for færdigheder på et lavere niveau. Deres påstand er at færdigheder på et lavere niveau har betydning for - og indflydelse på kvaliteten af forståelsen, men ikke på selve forståelseskonstruktionen (Ibid.;15).

## **Analysens opbygning**

Min analyse er opdelt i to dele.

Analysens første del tager sit udgangspunkt i de organisatoriske udfordringer og muligheder for DSA i folkeskolen. Jeg har valgt at dele analysen op i tre niveauer; undervisningens niveau, skolens niveau og det statslige niveau. Det første niveau handler om informanterne direkte erfaring med DSA, det andet niveau handler om det tværfaglige og organisatoriske samarbejde på skolen mens det tredje niveau omhandler lovgivningens betydning for arbejdet med DSA på folkeskolerne.

Analysens anden del koncentrerer sig om at konstruere omdrejningspunktet for dette projekt; tosprogede elevers læseforståelse, muligheder og fortsatte læring. For at kunne se tosprogedes muligheder for læring i de organiserede tiltag der findes i folkeskolen er det vigtigt at have baggrundsviden om hvad det vil sige at planlægge en undervisning der har en tydelige andetsprogsdidaktiske målformuleringer . Desuden handler denne del også om konteksten - jeg har bedt informanterne beskrive for mig hvordan de arbejder med elevernes læseforståelse i praksis. Jeg har ligeledes inddraget observationer som underbyggende praksisfortællinger. Således befinder analysens anden del sig selv i det dilemma som projektet forsøger at belyse.

## Analyse del 1

### Undervisningsniveau

#### Undervisning i DSA

Marie fortæller om hvordan undervisningen i DSA fungerer i praksis på mellemtrinnet: *"Alt på mellemtrinnet hedder eftermiddagsundervisning og støtte inde i klassen. Altså den primære DSA undervisning foregår efter skole (...) ja efter deres almindelige undervisning er slut."* Marie fortæller at eleverne bliver udvalgt til DSA undervisning på baggrund af sprogtest: *"de har fået taget den der sprogtest (...) på næste trin bliver testen taget igen og så kan det være at det er nogle nye der 'boner' ud og skal have den støtte. Så man tager sådan meget udgangspunkt i den test og så også den erfaring de lærere har (klasselærere og dansklærere red.) så dem de anbefaler skal have den hjælp."* Hun fortæller videre om undervisningen: *"det er på mellemtrinnet sådan at læreren har et samarbejde med sprogcenterlæreren som så laver forarbejdet til de tekster man skal lave i timerne. Det laver de i eftermiddagsundervisningen. Et par timer om ugen. Marie fortæller at det er vurderinger af elevernes behov – på baggrund af sprogtest - der afgør hvor meget DSA undervisning eleverne tildeles: *"..og det kan varierer. Lige nu får mit hold to lektioner om ugen. Eftermiddagsundervisning! Før jul eller mere(...) også efter jul har de kun fået t én time og det er sådan lid forskelligt ik' "**

Marie fortæller om hvordan hun oplever at lærerne inddrager DSA i deres overvejelser når de planlægger undervisning i deres fag, hvor de skal tage højde for at næsten 80 % af alle eleverne er tosprogede: *"der er bare så meget med det der DSA for vi er rigtig dygtige til det på vore skole. (...)der er nogle rigtig dygtige lærere (...) der altid tænker DSA ind i hvilket som helst fag og vi er blevet så skolet i det. Der er ingen der er i tvivl om at det er det vi skal og gør (...) alle er blevet gode til det."*

#### Uddannelse i DSA

Marie fortæller at de fleste lærere på skolen er blevet efteruddannet i DSA.: *"..det er allerede mange mange år siden. Der blev vi jo alle sammen sendt på kursus i dansk som andetsprog (...) da jeg startede der var det meget sådan at når vi lavede årsplaner blev vi hele tiden sådan påduttet (...) så skulle du sådan hele tiden sidde og (...) I skal tænke dansk som andetsprog hele tiden og vi skulle skrive om dansk som andetsprog. Hvordan vil du opfylde det i dine fag. Nu er det jo sådan integreret del så det er ikke sådan at man skriver om dansk som andetsprog i*

*årsplanerne, men i starten da jeg var her var det område for sig selv i årsplanen. Hvordan vil I egentlige opfylde det. Så fik vi alle sammen det her kursus...” Marie fortsætter ” vi er jo vildt mange der har fået det store kursus i DSA – det tager to år ikk. Så går man i skole en dag om ugen i et halvt år og skriver en opgave. Ja det gør man så over to skoleår..” Marie fortsætter med at fortælle hvordan hun på den baggrund synes skolens lærere er godt klædt på til at varetage undervisning af tosprogede elever, men også at DSA ikke er noget der bliver debatteret i den daglige praksis: ”jeg kan sådan tydelig huske i starten var det sådan meget dansklærerne der var vant til at tænke dansk som andetsprog og altid når vi skulle lave nogle forløb havde man tænkt dansk som andetsprog ind, i forhold til forforståelse og i forhold til ordforråd og alle de her ting. Så blev det sådan til at nu skulle faglærerne også lære det. Det skulle man også vide når man (...)i historie eller natur/teknik. Så var det noget vi sådan arbejdede rigtig meget med (...) vi haft temadage. Vi har haft folk ude der har holdt foredrag omkring det. Redskaber på redskaber på redskaber og koordinatoren har sendt rigtig meget ud til alle lærere om hvordan man kan tænke det ind og hvordan man kan arbejde med det og hvad det betyder når man skal have dansk som andetsprog ind og det er alles ansvar, men det er mange år siden at det var sådan en stort fokusområde.”*

#### DSA –lærerens vejlederrolle:

Selvom Marie generelt giver udtryk for at være godt klædt på – både som klasselærer og som DSA – lærer finder hun det alligevel svært når hun skal understøtte de andre lærers virksomhed, vejlede eller tage faglige diskussioner på DSA området. Marie fortæller om sine oplevelse når hun bliver sat i en situation hvor hun skal virke som vejleder: ”sidst jeg var til teammøde (...) hvor de siger ”jamen det kunne være så fint hvis du kunne vejlede os noget mere” jaeh, men jeg ved ikke helt hvad jeg skal vejlede dem i fordi, altså jeg kan godt komme og give en masse ideer til hvordan de kan lave nogle øvelser med eleverne og så videre, men egentlig så (...) er det så indgroet i dem. Altså vi har arbejdet med tosprogede børn så længe at der er ikke rigtig nogen som gør det helt ved siden af..” Marie fortæller at hun mangler et fora hvor man kan erfaringsudveksle. Det er svært at skulle være kollegaer samtidig med at man skal have en mening om hinandens arbejde – samtidig er det er svært at udvikle sin praksis som DSA – vejleder og lærer. Hun ville blandt andet gerne arbejde med en sprogbaseret genrepædagogik. Hun mener at flere møder med DSA – koordinatoren ville kvalificere hendes rolle - og give

hende større kendskab til arbejdsmetoder ”*jeg synes vi går glip af rigtig mange af sådan nogle ting. Det er jo svært at mødes når man skal være så mange steder og have så mange roller. Jeg føler ikke at mine ressourcer bliver brugt godt nok. De kunne blive brugt helt anderledes og man kunne lave sådan nogle ting (arbejde genrepædagogisk red.) ... meget ofte synes jeg at hvis der bliver startet nogle projekter på mit sprogcentertrin. Så er jeg da tænkt ind (...) som i at jeg er der og jeg har lavet(...) måske nogle ordkort. Jeg går ind og støtter eleverne, men jeg er jo ikke med inde over til at sidde og planlægge nogle forløb med dem.*”

#### DSA som fag eller dimension:

Det lader til at lærerne på skolen har svært ved at identificerer DSA. Det er uklart hvordan Marie helt præcist opfatter DSA - hun er i splid med sig selv om hvorvidt DSA er et fag eller en dimension i undervisningen. Hun fortæller om DSA: ”*..nej det er ikke et fag på skemaet. Det skal tænkes ind i alle fag.*” Senere fortæller hun at det alligevel nok er et fag da sprogcentertimerne står skrevet ind på skemaet. Marie fortæller dog videre om argumentet for DSA som en dimension i undervisningen: ”*Formålet med DSA som dimension i undervisningen? (...) i alle fag? (...) at vi ikke taber nogen elever...*”

#### Delkonklusion 1:

I en socialkonstruktivistisk optik kan det virke paradoksalt at skolen ser DSA som en særlig indsats og altså kategoriserer nogle tosprogede elever som særlige i forhold til nogle andre, men samtidig ikke agerer i forhold til en særlig indsats der afspejler *alle* tosprogedes forudsætninger for læring. Man kan sige at den måde hvorpå DSA har to funktioner – en særlig indsats – og noget alle lærere tænker ind i deres undervisning besværliggør helhedsbetragtningen af DSA, netop fordi rammerne for indsatsen afgøres i forskellige perspektiver. Det er også her elevernes læringsforudsætninger kan betragtes. Som jeg har vist gennem projektet har mange tosprogede elever svært ved at indfri målsætningerne i forskellige fag. De har behov for lærere der uddannet til at lære dem at tilegne sig det vidensrelaterede sprog de skal bruge for at opnå dette. De behøver specifik stilladsering for at kunne indlære det sprog der er nødvendigt for at kunne forstå de forskellige informations-tunge tekster der findes i fagene. I en systemteoretisk relationsbetragtning kan man sige at kategoriseringen forstår de tosprogede elever der ikke har behov for særlig støtte i det



gensidige forhold som er indeholdt i distinktionen. Disse elever fremstår ikke med særlige forudsætninger for læring fordi det er indeholdt i deres relation. De fremstår med andre ord uden særlige behov. Derfor er min tolkning at det således paradoksalt nok giver mening når Marie fortæller, at det at tænke DSA ind alle steder ikke er noget lærerne har særligt fokus i hverdagen. Paradokset vil fremtræde endnu tydeligere når anden del af analysen tages i betragtning.

I et systemteoretisk perspektiv kan man sige - at det at Marie og resten af lærerne alle har modtaget samme efteruddannelseskursus i DSA har konstrueret dem som enkeltstående ekspertsystemer. De har alle i deres respektive systemer en fortælling om at DSA er inkluderet i deres undervisning. Derfor er min tolkning at når det er så svært for Marie at vejlede de andre lærere - er det fordi der ikke eksisterer et overordnet ekspertsystem. Når Marie så i praksis skal vejlede bliver de enkeltstående systemer så forbliver kommunikationen ekskluderet fordi der ikke er noget system til at optage og inkludere det. Maries fortælling om skolens tidligere store fokus på DSA i årsplanerne, redskaber og faglige diskussioner tolker jeg som kortvarige dannelser af subsystemer der ikke kan bevares.

### **Skoleniveau**

Analysedelen omhandler det tværfaglige, planlægningsorienterede, undervisningsorienterede organisatoriske samarbejde.

Selvom selve undervisningen i DSA er en stor del af lærernes arbejde er det interessant at samarbejdet omkring - og organiseringen af DSA på skoleniveauet fylder en meget væsentlig del.

### Organiseringen af DSA

Marie fortæller om organiseringen af DSA; at lærerne ikke har indflydelse på hvordan de som sprogcenterlærere bliver fordelt på skolen ”..sådan helt organiseret tilbage (...) er det sådan at ledelsen sidder sammen med DSA-koordinatoren (sprogcenterleder red.) og så vurderer de hvor de forskellige skal hen (...) altså jeg har selv ønsket at jeg gerne vil være sprogcenterlærer (..) og så vurderer de så hvilket trin man så skal ind på (..) og så der hvor jeg er sat ind i år, der har jeg ikke været før, og der har jeg nærmest bare fået at vide at du skal sådan, sådan og sådan”

Marie fortæller videre om at organiseringen af DSA på skolen er bygget op således at skolens sprogcenterlærere altid er DSA-lærere på et andet trin end det trin de er klasse- eller faglærere på "...jamen jeg er jo meget meget uenig med at man ikke er på sit eget trin, jeg kan stadigvæk ikke forstå argumentet for det. Det giver slet ikke mening i mit hoved. Altså argumentet er at der skal nye øjne på de børn, men (...) men, jeg synes kun at jeg bliver forvirret af at jeg skal både forholde mig til mit eget trin med 75 børn og så skal jeg gå ned og være sprogcenterlærer på et andet trin med 75 børn. Jeg får aldrig det der forhold til dem (..) jeg får aldrig det der (...) og det kan jeg ikke. Jeg kan ikke varetage så mange opgaver, men det bliver aldrig sådan helt (...) oppe på mit trin er det mine børn alle børnene på det trin og jeg kender dem og jeg kender forældrene og jeg ved hvad der foregår og alt i de her klasser. Det gør jeg jo ikke på det andet trin og det kan pludselig (...) jeg kan jo ikke gå til alle deres møder også, der er rigtig meget (...) jeg er meget uenig i at vi gør det på den måde og jeg har sagt det og det er mange gange i løbet af det her år (...) også fordi så kan man se, det her skoleår så er jeg blevet kastet ned på 2. klasses trin og skal være DSA- lærer der i tre nye klasser. Året før var jeg på det trin jeg har nu (klasselærer red.) så inden man lærer de børn at kende (...) jeg bruger enorm lang tid (..) hvem ved hvor jeg bliver kastet hen efter sommerferien?" Marie fortæller videre: "Altså jeg synes det skulle organiseres anderledes. Jeg tænker at der hvor det kunne lade sig gøre at være sprogcenterlærer på sit eget trin (...) så der gik man ind (..) og så er der jo nogle der er sprogcenterlærere som ikke har sådan nogle store funktioner som jeg har, som at være klasselærer, der tror jeg det er mere (...) altså de går jo ikke til både teammøde i sin egen klasse og alt det her(...)de ville være nemmere at sætte ind i nogle af de teams og så være en større del af det".

### Teamsamarbejde

En af de samarbejdsrelationer DSA - lærerne bruger meget tid på – er samarbejdet i de teams hvor de er sprogcenterlærere. Marie fortæller om sin rolle som DSA - lærer i teamet: "ledelsen synes jo de har struktureret samarbejdet for os. De synes (...) de har sagt: "Fra det her skoleår af (...) at nu er du DSA-lærer på det her trin og du skal mødes med dem (teamet red.) hver uge og lave ugeplan". Det er ikke sket på nogen som helst måde (...) ikke ét sted hvor der er DSA-lærere. Ikke ét sted (...) ikke et eneste team(...) hvad jeg har hørt når jeg sådan har luftet og spurgt til hvordan går det der(...)hvad laver I(...) og ja altså jeg skal jo sidde og lave min egen ugeplan og

## Christa de Lichtenberg bk9d390 Bachelorprojekt 2013

## Blaagaard – KDAS.

*inden jeg så kunne lave den så skulle jeg have siddet sammen med Søren og Fatme (...)hver uge og planlagt med dem hvad der skal stå i min ugeplan (...) ja held og lykke med det, men så foruden at det' jo bare kun min egen klasse så er jeg jo selv DSA-lærer i tre klasser. Dem skal jeg jo så også mødes med og vi kan alle sammen blive enige om at man laver ikke sin ugeplan for 14 dage, men laver den først når ugen er ved at være omme fordi så ved man hvilke huller og hvad der skal arbejdes mere med til ugen efter, men i princippet skulle jeg mødes med alle fem mennesker torsdag og fredag. Det kan ikke lade sig gøre. Jeg forstår ikke (...). de har sagt at det skal vi, men det er der ikke nogen der gør (...) men der følger ikke noget forberedelse med nej nej (...) men jeg har fået at vide at det skal jeg. Så har vi så fået at vide at vi skal gå til (...) .man skal gå til teammøder også. Det gør jeg så også når de har et teammøde så kommer jeg, men så går jeg jo både til teammøde her og hos mig selv..” Marie fortæller videre: ”Det handler simpelthen også om at når man er sprogcenterlærer i tre klasser er der ikke tid nok til at vide hvad der foregår i fagblokkene. Man bliver kugleskør af det (...) det er rigtig rigtig svært for mig at finde ud af hvordan jeg skal agere i det rum. Jeg vil jo gerne gøre mit arbejde og var enormt stresset over jeg hele tiden fik at vide (...) ude af mig selv over hvordan skal jeg nogensinde løse den opgave jeg er blevet påduttet indtil jeg opdagede at det var der ingen der kunne der var bare ingen der talte højt om det (...) det må jo komme op på et sprogcentermøde på et eller andet tidspunkt der er bare så meget andet vi skal nå..” Marie fortæller videre om hvordan samarbejdet på det trin hun er DSA-lærer på er afgørende for hendes undervisning: ” Den relation man har som DSA-lærer nu er 100 procent afhængig af lærernes relation og hvis det samarbejde ikke virker får eleverne ikke en dyt ud af at jeg er der og det er enormt frustrerende, men jeg tror også at man kan vende det om og sige at det handler bare så meget om at det samarbejde fungerer når det handler om udbytte (...) hvad børnene får ud af det (...)der er jeg slet ikke i tvivl om at jeg ville være klædt meget bedre på til at løfte den opgave (på eget trin) meget bedre.. jeg synes bare at pga. organiseringen har DSA-rollen bare ikke lige så stor betydning. Prioriteringen af DSA- funktionen er så lav fordi det er organiseret så dårligt.” Marie fortæller videre om hvordan organiseringen ligeledes har indflydelse på samarbejdet mellem DSA-lærer og faglærere: ”Altså det er svært at stille krav (...) altså hvis de synes det er fantastisk at jeg kommer (...) så tænker jeg bare, hvad har de så haft før (...) men de stiller ikke krav for de ved godt at jeg er klasselærer et andet sted så de stiller ikke umenneskelige krav”. Marie fortæller videre om hendes frustrationer og hvilke konsekvenser hun synes organiseringen har for hendes funktion som DSA - lærer: ”Jeg ved bare ikke rigtig hvad jeg skal (...) jeg er*

*pauseklovn (...) det er svært at stille krav. Jeg er ikke sikker på at jeg vil det her næste år altså så er det lige før jeg hellere vil have (...) idrætstimer eller et eller andet. Det er svært ikke at vide hvad jeg skal ( i undervisningen red.) det er jo det samme når ungerne ikke ved hvad de skal så kan de heller ikke finde ud af en dyt, men så siger ledelsen at så må vi mødes noget mere. Så må vi planlægge noget mere (...) altså i vores fritid (ironisk red.) Der er tildelt for få timer. Det er for lav en prioritet. Jeg ved da at mange af de DSA-lærere der kommer, de ved ikke hvad de skal lave (...) det er mere sådan støttelærer funktion.” Marie fortæller videre: ”.. jeg føler aldrig jeg gør mit arbejde 100 procent som DSA-lærer. Det er helt hånden på hjertet. Det føler jeg virkelig ikke. Jeg kan ikke se hvornår jeg skulle (...) altså alt det der er i forvejen så føler man lidt man er en klovn en gang i mellem, en pauseklovn. Der hvor det går helt galt er når jeg har forberedt mig på en undervisning der næsten aldrig bliver gennemført. Så hjælper man lidt til hvor man kan (...) som sådan, sådan en radiatorlærer(...) man kan sige igen, der er jeg jo ikke med på hvad der foregår og de ændringer der er i undervisningen fordi jeg er ikke i teamet. Jeg forbereder mig jo som DSA lærer og så kommer jeg op, og så er det ikke den undervisning der foregår.”*

#### Samarbejdets indvirkning på elevernes læring

Marie fortæller at hun ikke er i tvivl om at organiseringen har en indvirkning på elevernes læring: ”Fordi der er så lidt til forberedelse og samarbejde i teamet så ville kvaliteten af den undervisning vi planlægger blive optimeret hvis vi var teamlærer på eget trin. Det er jeg slet ikke i tvivl om og når det ikke kan lade sig gøre skule vi have flere ressourcer og flere timer til forberedelse på det team der hvor vi er sprogcenterlærer. Det halter. Det synes jeg meget det gør, men altså det skal du ikke spørge min leder om for hun ville bare sige at det skulle jeg gøre (bruge tiden på forberedelse i flere teams red.)”. Hun fortæller videre: ”..jeg er sikker på at det samarbejde vi kunne have på eget trin ville kunne løfte læringen for vores elever. Vi ville simpelthen lave bedre undervisning. Vi ville få dygtigere elever af det. Det er jeg slet ikke i tvivl om.”

#### Teammøder:

Marie fortæller om teammødernes pressede dagsorden og hvordan DSA ofte bliver et punkt der ikke nås på dagsordnen - samt hvor vigtig en forudsætning hun mener det er for samarbejdet i teamet at nå at diskutere undervisning: ”Lige nu er der 40 tusind andre punkter og praktiske ting der hele tiden skal løses. Jeg sagde også til min MUS - samtale at den dag hvor

*man faktisk reelt kan sætte sig ned og løse en undervisningsopgave og planlægge en undervisningsopgave (...) det glæder jeg mig til, for jeg har ikke prøvet det i 8 måneder. Vi har på intet tidspunkt i mit team i otte måneder sat os ned og planlagt noget som helst undervisning – for der er praktiske opgaver på praktiske opgaver. Og svære elever. Så må vi jo mødes noget mere, men jeg arbejder jo ikke 50 timer om ugen.” Hun fortsætter : ”jeg er sikker på at det kunne blive mere optimalt, men jeg må så også indrømme at jeg har prøvet at fremhæve det ufattelig mange gange. Der må være en højere mening med hvorfor det ikke er sådan (...) som jeg bare ikke ved, som ikke giver mening i mit hoved. Marie har prøvet at foreslå ledelsen en anden måde at planlægge teammøderne på sådan at tiden bliver brugt mere effektivt, når lærerne arbejder på tværs af teams: ” så spurgte jeg ledelsen om man kunne gøre sådan som man havde engang, hvor vi havde en fast teamdag. Fordi så kunne man lige præcis gå rundt og snakke med det team hvor man så var DSA lærer. Altså hvis vi alle sammen var her på skolen en bestemt dag så ville jeg vide (...) men hele argumentet for at vi ikke har det mere er at man ikke kunne skøjte rundt og der var ikke nogen der gjorde det og det ville give store problemer hvis man sad i den gruppe og så kom der en anden der skal gå derover og så (...) så er det bedre at vi holder teammøde når det passer og så skal jeg bare gå begge steder.”*

### Delkonklusion 2

Marie giver udtryk for – i denne sammenhæng – at være i to funktionssystemer; hendes eget enkeltstående ekspertsystem og det funktionssystem der er knyttet til hendes funktion på det trin hvor hun er klasselærer. I en systemteoretisk optik kan man tale om at kommunikationen om DSA i Maries ekspertsystem ikke vedrører kommunikationen i de selvstændige ekspertsystemer hun forventes at kommunikere med, hvorfor den ekskluderes. Der er en fortælling i de enkeltstående systemer om at DSA er inkluderet i et fælles system. Men i praksis bliver kommunikationen ekskluderet. Når der så ikke findes noget fælles ekspertsystem omkring DSA så forbliver kommunikationen ekskluderet fordi der er ikke noget system til at optage og inkludere det. Som jeg viste det tidligere har Marie og de andre lærere har en fortælling om at DSA er inkluderet dimension – i et systemisk perspektiv kan man sige at kommunikationen om den særlige indsats for tosprogede ikke vedrører kommunikationen i de respektive funktionssystemer hvorfor den ekskluderes. Igen bliver dilemmaet i identifikationen af DSA i folkeskolen - et paradoks i lærernes praksis. Man kan

forstå det således at de forskellige ekspertssystemer og respektive funktionssystemer udelukkende beskæftiger sig med kommunikation om det der er relevant for lige netop deres system – og på den måde bliver det logisk at Marie ikke har en reel DSA-rolle; at den undervisning hun har forberedt sig på ikke gennemføres eller at sprogcenteret ikke stiller krav – netop fordi de tosprogede elever de arbejder med ikke kun er *tosprogede*, ikke kun skal have *særlig støtte* og at DSA ikke kun er en *dimension i undervisningen* – men at disse kategoriseringer tilhører kommunikation fra flere forskellige funktionssystemer som ifølge systemteorien ikke *kan* kommunikere sammen.

I et læringsperspektiv er der således en dobbeltsidet betragtning ved organiseringen af DSA. I Illeris' lærings syn udvikles læring og viden også i de sociale kontekster - samspilsformerne er således ikke kun knyttet til den enkelte lærer eller elev, men til en sammenhæng mellem eleven og lærerens *samlede* samspilsprocesser og deres *samlede* omgivelser – altså direkte i sociale sammenhænge. Når kommunikationen er ekskluderet på grund af et fravær af fælles ekspertsystem kan man sige at de gensidig samskabende processer som forudsættes for læring udebliver. Ligeså betragter Illeris læring som noget der foregår i spændingsfeltet mellem krav og motivation, hvorfor man kan argumentere for at lærernes samarbejde over tid vil give mening og kan virke igangsættende på udvikling af det fælles praksisfelt. I en stilladserings optik kan man dog sige at der stilles højere krav til lærerne end den stilladsering de tilbydes i form af vejledning. Man kan sige at fraværet af et fælles ekspertsystem bliver afgørende i interaktionen mellem vejledningen og kravet om udviklingen af en fælles praksis for DSA.

Elevernes mulighed for fortsat læring er således baseret på udviklingen af lærernes mulighed for læring og udvikling af deres pædagogiske praksis. Man kan anskue det således at alles muligheder for læring er begrænset – den ene som konsekvens af den anden.

### **Det statslige niveau**

Dette afsnit arbejder med de overordnede rammer for organisering af DSA og de faktorer der har betydning for rammerne – herunder : lovgivning, bekendtgørelser.

I det følgende skitseres hvorledes fagområdet dansk som andetsprog er organiseret i folkeskolen. Der redegøres for hvordan henholdsvis *Folkeskoleloven*, *Bekendtgørelsen om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog*, *Organiseringen af folkeskolens undervisning af tosprogede elever* og *Fælles Mål* identificerer og rammesætter DSA. De fire nævnte områder betegner fælles nationale målsætninger – statslige vejledninger og rammesætninger, kommunale – og herunder folkeskolens - muligheder for organisering af dansk som andetsprog i praksis.

Folkeskoleloven: I Folkeskolelovens § 5. følger en oversigt over folkeskolens fag og deres respektive fordeling i tre fagblokke; humanistiske fag, praktiske/musiske fag og naturfag. DSA går ikke under fagblokkene, men nævnes senere: § 5. Stk. 7. *Der gives i fornødent omfang undervisning i dansk som andetsprog til tosprogede børn i grundskolen.*<sup>3</sup> DSA nævnes i samme paragraf som skolens fag, dog uden at blive betragtet som et selvstændigt fag (Kristjansdottir 2009:54) hvorfor DSA ikke som fagene i de tre fagblokke er tildelt et minimumstimetal. Kristjansdottir mener at DSA i folkeskoleloven kan identificeres - dels som *undervisning* hvor dette gives *i et fornødent omfang* –dels som et behovskriterium hos den enkelte elev; fra § 5, stk.8 :....*et ikke uvæsentligt behov for sprogstøtte*. På baggrund af den antagelse er det muligt at anskue at DSA tager form både af et kvantitativt aspekt og af et kompetencekriterium (ibid.:55).

Bekendtgørelsen: *Bekendtgørelse nr. 31 af 10 januar 2006 om folkeskolen undervisning i dansk som andetsprog*<sup>4</sup> består af 13 lovparagraffer. Af den første paragraf fremgår at bestemmelsen gælder tosprogede elever i børnehaveklasser, samt 1-10 klasse<sup>5</sup>. DSA fremgår af §2 og § 6:

§2. Ved optagelse af tosprogede elever i folkeskolen træffes med fornøden inddragelse af sagkyndig bistand og efter samråd med forældrene beslutning om, hvorvidt vedkommende elev skal henvises til særlig undervisning i dansk som andetsprog jf. §§3 og 4.

§6. For elever, der under skoleforløbet har behov for særlig støtte, kan der etableres særlig undervisning i dansk som andetsprog på hold eller lignende eller særlig støtte i klassen.

<sup>3</sup> www.retsinformation.dk

<sup>4</sup> Bekendtgørelse om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog. www.retsinformation.dk

<sup>5</sup> Ibid.

Som i folkeskoleloven identificeres DSA heller ikke i bekendtgørelsen som et fag, men som *særlig undervisning og særlig støtte*. DSA betragtes som noget særligt, hvorfor ikke alle tosprogede skal tilbydes undervisning i DSA, men derimod udpeges til at modtage undervisning (Ibid.: 55). Dermed fremstilles DSA ikke som et fag, men som et særligt tiltag i modsætning til den almindelige undervisning. Dette understreges i § 5, stk. 2: *Undervisningen omfatter undervisning i dansk som andetsprog og i folkeskolens almindelige fag for 8. -10. klasse*<sup>6</sup>.

Organisatorisk vejledning: Vejledningen *Organisering af folkeskolens undervisning af tosprogede elever – en vejledning* er udgivet af Undervisningsministeriet som et værktøj til – og som inspiration for undervisningen i dansk som andetsprog. Vejledningen handler ikke alene om DSA, men om undervisning af tosprogede elever generelt. Dette rejser et spørgsmål om hvorvidt undervisning i DSA er lig med undervisning af tosprogede. (Ibid. 56). Der skelnes mellem to former af undervisning i DSA: basisundervisning (§4, §5) og supplerende undervisning (§3, §6) – basisundervisningen omhandler undervisning af elever i modtageklasser mens den supplerende undervisning gives til de elever der har brug for undervisning i DSA (Kristjansdottir 2009:46). Således fremgår det at vejledningen bygger på en opfattelse af at kun nogle tosprogede elever har brug for DSA – undervisning. Ligeledes forudsættes det i vejledningen at et vist antal tosprogede elever der udpeges til at have behov for undervisning i DSA skal tilbydes supplerende – eller fortsat støtteundervisning.

---

<sup>6</sup> Ibid.



## Blaagaard – KDAS.



Fire former hvorpå undervisningen i DSA kan etableres. (UVM/2007/organisering: 33)

### Fælles Mål:

Af *Fælles Mål 2009* fremgår det tydeligt flere steder at den pædagogiske vejledning opfatter DSA er et fag. Ligesom vejledninger i de andre af folkeskolens fag opstilles fem kategorier: *formål, slutmål, trinmål, læseplan og undervisningsvejledning*. Samstemmende fremstår det helt tydeligt at den pædagogiske vejledning opfatter DSA som et fag i beskrivelsen af slut – og trinmål: *"Slutmål for faget dansk som andetsprog efter 9. klassetrin."* (UVM 2009:4) På samme vis betegnes DSA som et fag i overskrifterne til trinmålene samt i læseplanen for faget dansk som andetsprog (Ibid.: 58).

Undervisningsvejledningen er dog ikke ligeså specifik - heri er fremgår DSA som en dimension når det i fagbetegnelsen beskrives som: *"undervisningsvejledning i dansk som andetsprog."* (UVM 2009:35).

### Delkonklusion 3:

Som vist i gennemgangen af Folkeskolelovens § 5, Bekendtgørelsen nr. 31 af 10. januar 2006 om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog, Vejledningen: Organisering af folkeskolens undervisning af tosprogede elever og Fælles Mål 2009. Dansk som andetsprog –

findes der en uoverensstemmelse mellem deres identifikation af DSA. De første tre identificerer ikke DSA som et fag i modsætning til den pædagogiske vejledning. Det fremstår i særdeleshed som et dilemma i folkeskolens muligheder for at udvikle en praksis; når der skal vælges eller vurdere om undervisning i DSA skal betragtes som et fag eller som en dimension i undervisningen.

I et læringsperspektiv kan man sige at valget kan begrundes i skolens læringssyn . Som nævnt i afsnittet *Tosprogethed og flersproget sprogbrug* vil man i folkeskolen finde forskellige holdninger til tosprogethed. Holdninger der typisk tager sit afsæt i en overordnet norm om etsprogethed. Et sådant læringssyn vil i sagens natur ligeledes påvirke den pædagogiske praksis. Således kan man betragte den måde hvorpå DSA får karakter af kompenserende undervisning med afsæt i en monokulturel optik. Når Marie oplever besværligheder med at udvikle hendes praksis er der således flere faktorer der spiller ind. Hun er underlagt de organisatoriske begrænsninger de tre første områder beskriver – ligesom skolen konstituerer dette i deres valg om at definere DSA som en dimension i undervisningen.

I et læringsperspektiv kan man sige at skolens valg af læringssyn og heraf pædagogiske praksis er afgørende for flersprogede elevers mulighed for fortsat læring. I Illeris' optik kan man med udgangspunkt i læringens drivkraft fastslå at den fortsatte læring blandt tosprogede elever er betinget af fleksible og anvendelige tilgange i et bredt spektrum af nye og kendte undervisningssituationer – og at indholdet må ændres i relation til aktuelle samfundsforhold. Det er således også læringens drivkræfter der er i fokus i det skitserede paradoks.

I en socialkonstruktivistisk optik kan man sige at skolens læringssyn netop afspejler et perspektiv som er præget af den kulturelle og sociale kontekst det opstår i . Lidt forenklet kan man betragte det i et systemisk perspektiv som at skolens kommunikation repræsenterer et primært funktionssystem kommunikation – som udelukkende kommunikerer monokulturelt og etsproget - og at systemet i sig selv sørger for at ekskludere den kommunikation – her en kommunikation om en flerkulturel tilgang til læring og flersproget pædagogik - som ikke vedrører dets funktion.

## Analyse del 2

Nedenstående er observationer fra en undervisningspraksis der tager udgangspunkt i DSA som et fag og som er tilrettelagt efter de pædagogiske vejledninger *Fælles Mål 2009 – Dansk og Dansk som andetsprog* (bilag 5). Analysens formål kan betragtes fra to vinkler – den ene er en analyse af læring - mens den anden sætter fokus på en undervisning - i den her sammenhæng om læseforståelse - der inkluderer alle elever og dermed ikke kategoriserer grupper af elever som *særlige* - uanset sproglige forudsætninger – netop fordi de sproglige forudsætninger er inkluderet i det læringssyn hvorfra den tager sit teoretiske fæste.

### Planlægning af undervisning

Marie beskriver hvor hun oplever de tosprogedes elevers primære udfordringer findes og hvordan hun og de andre DSA-lærere arbejder med dem. ” *..forforståelse. Det er sådan (...) hovedproblemet og så ordforrådet – det er det hovedsageligt er fokus på med den eftermiddagsundervisning..*” Marie fortæller videre at de tosprogede elevers udfordringer i skolen viser sig ofte at være bundet til deres forståelse af læste tekster: ” *..altså de tekster vi skal arbejde med i timerne. Det er så svært for dem at forstå dem hvis de ikke er blevet arbejdet med. Altså læseforståelsen. Det er det der er rigtig svært.*” Hun forklarer videre at det generelt er de samme forudsætninger, udfordringer og vanskeligheder blandet eleverne der gør sig gældende på de forskellige trin i folkeskolen: ” *..om der viser der sig forskellige problemer på mellemtrinnet fra i indskoling? (...) Nej det er det samme..*”

For at påpege forskellen på Maries fortælling om læringsindholdet i den kompenserende DSA undervisning og det hun oplever som elevernes reelle behov for undervisning der underbygger elevernes læseforståelse, inddrages her, de i indledningen af analysens anden del, skitserede observationer.

### Observation af undervisning

#### Hvad skal eleverne:

Eleverne skal i to sammenhængende lektioner arbejde med afsnit 2 i Gummi-Tarzan (bilag 1)

De skal arbejde beretningens struktur<sup>7</sup> – her skal eleverne fortælle om historien. Aktiviteten er en del af det forberedende arbejde med genren referat.

#### Arbejdsformer:

Eleverne var inden undervisningsforløbet start blevet opdelt i ekspert- og basisgrupper - ekspertgrupperne var sammensat ud fra læseniveau, og basisgrupperne blandet<sup>8</sup>. Eleverne har ligeledes efter grundig introduktion og vejledning valgt personlige læsemål for de første to ugers forløb. Efterfølgende skal der følges op på læsemålene.

Grupperne er tydeligt forklaret - og visuelt tilgængelige for eleverne på opslagstavlen i klassen – ligesom personlige læsemål er printet, lamineret og klæbet fast på elevens bord.

#### Forløb:

Hver ekspertgruppe er tildelt et stykke af teksten - længden er tilpasset deres læseniveau. I grupperne formulerer de igen alle på skift deres forventninger til tekststykke og handling.

Alle skal læse samme tekststykke. Herefter har gruppen fokus på :

- hvad handler det læste tekststykke om?
- Hvem deltager?
- Hvornår, hvor, hvordan foregår det?
- hvad drejer handlingen sig om?
- kan de hver finde på en overskrift til det læste?

Eleverne fordeler sig herefter i basisgrupper – der læses op i grupperne, alle har netop læst forskellige stykker der tilsammen giver en helhed; herefter har hver ekspert ansvar for at genfortælle sit læsestykke, tema, overskrifter etc. Der samles op i basisgrupperne. Slutteligt opsamles viden og erfaringer ved klassedialog ledet af lærer.

#### Hvad sker der ?

Overordnet har ganske få elever problemer med afkodning af teksten – i de ekspertgrupper hvor eleverne afkoder dårligst har de arbejdet med teksten dagen inden i sprogcenterundervisning.

---

<sup>7</sup> At berette er at genfortælle et hændelsesforløb i den rækkefølge det er sket. (Mulvad,2009:35) Det er afgørende at kende beretningens tekststruktur da denne anvendes i alle skolens fag.

<sup>8</sup> Grupperne er sammensat på baggrund af deres læsetekniske færdigheder.

## Christa de Lichtenberg bk9d390 Bachelorprojekt 2013

## Blaagaard – KDAS.

Eleverne er ikke vant til at arbejde i grupper og det kræver en del tid og giver en del uro når eleverne skal fordele sig i – og skifte mellem gruppeformerne.

Eleverne forstår fint arbejdsgangen og arbejder koncentreret i begge lektioner.

Følgende problemer opstår hos størstedelen af elevernes i deres selvstændige arbejde med teksten:

- Eleverne kan generelt ikke genfortælle handling
- Eleverne husker fragmenterede elementer, men kan ikke gengive rækkefølger
- Eleverne forstår ikke hvad de læser, men opdager det ikke selv
- Eleverne forstår ikke hvad de læser, men ignorerer det

### Observation af undervisning

I lyset af elevernes ret store vanskeligheder ved at fastholde og genfortælle blev dette et fagligt mål (bilag 2) i de følgende undervisninger I de følgende uger arbejdedes der med forskellige tekstaktiviteter som tog udgangspunkt i ovenstående. Formålet var at give eleverne viden om sproglige mønstre og tekststrukturer som del af de læsestrategier de bør tilegne sig for at opnå større læseforståelse.

### I delforløbene blev der lagt vægt på at :

- tænke undervisningsplanlægningen efter sneglen<sup>9</sup> -
- have fokus på relationerne – lærer /elev- dialog – gruppe/ gruppdialog (modellering, afprøvning, selvstændighed)
- sprogbrugssituationer
- mundtlig og skriftlig udtryksfærdighed

Målet var at eleverne ville bruge og forstærke den nye viden således at de kunne benytte den i deres læsning som et værktøj / metasprog – og tekst. Hauge skriver at et udgangspunkt for denne form for undervisning er antagelsen om læsningens formål er at tilegne sig ny viden som lagres – denne viden kan revideres, forstærkes og bruges til at konstruere metatekster ( Hauge;2004:376)

---

<sup>9</sup> Lene Herholdts fortolkning af sneglen. Casestudie i Helsingør v. Lene Herholdt

### Observation af undervisning

Arbejdet med tekststrukturer gav bestemt eleverne overblik over de valgte tekstuddrag.

En stor del af eleverne blev i stand til:

- at opdage og genkende komponenterne i strukturer
- at de fik et sprog til at forklare
- at forstå hvorfor gør teksten lige præcis det her
- at trække referencer og egne forståelsesrammer ind i teksten
- at fastholde det læste ved brug af strukturen
- at genfortælle handling mundtligt og skriftligt
- forholde sig mere komplekse elementer i teksterne
- at forklare og argumentere

### Delkonklusion 4:

#### **Læseforståelse i et andetsprogspektiv**

I observationerne er det min vurdering at eleverne tænker læsning som afkodning og at de ingen kendskab har til - eller ikke benytter sig af læse - og forståelsesstrategier. Eleverne er slet ikke bevidste om at styrke deres forståelse - de stopper ikke op og overvejer om der er manglende sammenhæng i teksten. De læser bare. Elevernes forståelse af teksten er således brudt sammen og derfor sker der kun ganske lidt formidling og videndeling - mest demonstreret af underviser.

Forskningen i andetsproglæsning har overvejende haft fokus på ordforrådet som den afgørende faktor for læseforståelsen på et andetsprog. Der hersker ingen tvivl om at ordforråd og ordkendskab er af afgørende vigtighed for læsningen - dog er de elementer også betinget af at kende til ordene i forskellige betydningssammenhænge (Holm & Laursen 2010:145). Læsningen afhænger således også af hvilken teksttype eleven arbejder med og i den forbindelse hvad elevens læseformål er. På mellemtrinnet forventes eleverne i stand til at læse og forstå tekster, i danskfaget såvel som i skolens andre fag - og de sproglige udfordringer betyder at eleverne skal udvikle deres læseforståelse således at de er i stand til at forholde sig til sproglige strukturer. Holm & Laursen påpeger at læsere på andetsproget kan have tendens til at fokusere på bundstyrede strategier (Ibid.:144) og det derfor netop er

relevant at planlægge en læseundervisning der bidrager til elevens opmærksomhed på egne forståelsesvanskeligheder – da forskningen de senere år har vist at det har betydning for elevens læseudvikling at de er i stand til selv at vurdere om de faktisk har forstået det de har læst. Laursen og Holm pointerer ligeledes at det har betydning for hvor sikker en læser eleven er – at eleven selv er i stand til at vurdere om han har forstået det han har læst ( Holm & Laursen 2010:144) og at det især gør sig gældende når eleven læser på sit andetsprog. Tosprogede elever skal netop tilegne sig både sprog og fag på én gang - hvorfor det nødvendiggør at der tænkes en sproglig dimension ind i undervisningen( Ginman;2009:46) - således er det også nødvendigt, påpeger Mulvad, at eleverne får et metasprog om sproglige mekanismer så de kan bruge sproget fagligt (Ibid:46) samt at folkeskolens lærere i alle fag er opmærksomme på læsning og fagenes sproglige dimension; at der undervises eksplicit i læsning og læseforståelse i alle fag (Mulvad 2009: 11). På samme linje ligger Holmen – der mener at folkeskolens pædagogiske praksis ikke er organiseret eller udviklet til at imødekomme de tosprogede elevers sproglige forudsætninger (Høyrup 2011:48) og at dette har afgørende betydning for deres faglige præstationer.

Holmen peger på at de organisatoriske initiativer skolen iværksætter ofte får karakter af *kompensatorisk* art - folkeskolen har med andre ord ikke fastsat de pædagogiske rammer og tiltag der imødekommer tosprogede elevers forudsætninger - netop uden at sænke ambitionerne og kvaliteten af og i undervisningen (Ibid.:49).

Derfor er det ikke overraskende at undervisningen i de præsenterede observationer og det den *kompensatoriske* undervisning skolen tilbyder ikke stemmer overens. Dette kan have sin forklaring i forskellige forståelser af DSA, tilgængelige ressourcer og uddannelse. Det er udtryk for to forskellige pædagogiske praksisser – hvor forforståelsen i den ene er præget af teorier og metoder indenfor andetsprogsundervisning mens den i den anden er præget af tidligere og nuværende praksiserfaring.

I Illeris' optik er elevens læringspotentiale bestemt af samspillet mellem de kognitive og psykodynamiske processer. Motivation og overskud til læring findes i den psykodynamiske dimension - heri forstås *hvorfor* eleven lærer, men den kognitive dimension er afgørende for *hvordan* vi lærer. I et stilladseringsperspektiv kan man betragte undervisningen i

observationerne som udtryk for den støtte der synliggør tekstens opbygning, formål, strukturer og sproglige træk. Denne type støtte tillader eleverne at bygge bro mellem hverdagsprog og skolesprog, mens de samtidig tilegner sig et metasprog om tekster.

## Konklusion og perspektivering

På baggrund af projektets delkonklusioner og den samlede empiri som helhed er der nogle væsentlige pointer der fortjener at blive trukket frem:

- Det paradoks at DSA i folkeskolen har to funktioner; kompenserende undervisning og en dimension i undervisningen
- DSA-lærerne besidder i praksis ikke mere viden om DSA end de lærere de skal vejlede og støtte i deres undervisning af tosprogede elever.
- Der findes ikke noget etableret fora på den *typiske* folkeskole hvorfra DSA- lærerne kan hente viden og udveksle erfaring. Det er op til lærerne selv at finde tid og rum til at tage faglige diskussioner.
- Der eksisterer ikke noget reelt samarbejde omkring undervisningsplanlægning. Herunder ligger også det faktum at der ofte ikke findes nogle nedskrevne målsætninger for elevernes læring – hverken for den kompenserende undervisning eller for DSA som dimension i undervisningen.
- Skolernes pædagogiske praksis er defineret af deres læringssyn som kan betragtes som overvejende monokulturelt med et afsæt i en overordnet norm om etsprogethed.
- Skolerne har ikke en didaktisk og pædagogisk praksis der tager udgangspunkt i den pædagogiske vejledning *Fælles Mål 2009 – Dansk som andetsprog*.

I min problemformulering spurgte jeg om hvordan organiseringen af dansk som andetsprog på folkeskoler med mange tosprogede elever har betydning for lærernes arbejde med at udvikle tosprogede elevers læseforståelse. På baggrund af mine analyser kan jeg konkludere at den undervisning eleverne får på en *typisk* folkeskole med mange tosprogede elever - til at underbygge og udvikle deres læseforståelse - er af *kompensatorisk* karakter netop fordi DSA



undervisningen gives til elever med *særlige* behov. Kategoriseringen af eleverne betyder i praksis at resten af de tosprogede elever fremstår uden særlige forudsætninger for læring, hvorfor DSA som en dimension i undervisningen fremstår som noget usynligt eller fraværende på trods af lærernes fortælling om DSA som en inkluderet dimension. Desuden spurgte jeg om udviklingen af en specifik pædagogisk praksis kunne tilgodeses de tosprogedes elevers fortsatte læring. Her kan jeg konkludere at de tosprogede elevers mulighed for læring - der i *den* pædagogisk praksis der kendetegner den *typiske* folkeskole med mange tosprogede elever - er præget af en forståelse af læring som noget lærerne arbejder med i nuet - Marie nævner lærernes erfaring som et parameter i kvalificeringen af undervisningen- ligesom hun inddrager sin fortælling om DSA som en dimension i undervisning. Således kan man argumentere for at den læring der finder sted - både blandt eleverne, men også blandt lærerne foregår på et niveau der ikke påkalder sig opmærksomhed eller refleksion. Det er min tolkning at den læring der finder sted i de respektive systemer er habituel - eller med andre ord foregår den som automatisk vanelæring - noget som Illeris ville betegne som påfyldningslæring. I et læringsperspektiv kan man sige at kommunikationen i de forskellige ekspertsystemer og manglen på sammen er afgørende for de læringsmuligheder eleverne tilbydes - netop fordi de forskelle der *gør* en forskel sættes i værk af det der sker i de kommunikative situationer.

Undervejs i projektet har det gentagne gange slået mig hvor paradoksalt det er for skolens pædagogiske praksis at DSA betragtes som noget forskelligt. Den pædagogik som forventes at give eleverne mulighed for at udvikle de sproglige ressourcer, som er nødvendige for dem for så de kan læse og forstå fagsprog i skolen, begrænses *netop* for de tosprogede elever fordi deres tosprogethed bliver et forhold i skolens praksis der skal overkommes frem for at være et vilkår skolen udvikler på. Hvis vi antager at systemerne er åbne kan man i et udvikling og forandringsperspektiv tale om at DSA som fag i skolen kun vil give mening hvis det både synliggøres som indhold og organisering.

Udviklingen af en specifik pædagogisk praksis hænger således både sammen med betragtningen af DSA, men ligeledes med skolernes læringssyn - der igen har sit afsæt i samfundspåvirkninger og normer. Mit bud er - på baggrund af mine analyser, at en ny specifik

Christa de Lichtenberg bk9d390 Bachelorprojekt 2013

---

Blaagaard – KDAS.

pædagogisk praksis - med et afsæt i Illeris' læringssyn - er betinget af fleksible og anvendelige tilgange til læring i et bredt spektrum af nye og kendte undervisningssituationer - og at indholdet radikalt må ajourføres i relation til aktuelle samfundsforhold.

## Litteraturliste.

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

Frederiksberg: Daneklærerforeningens Forlag.

Brinkkjær, U & Høyen, (2011). *Videnskabsteori for de pædagogiske professionsuddannelser*.

København: Hans Reitzels Forlag

Brinkmann, S & Tanggaard, L (2010). *Kvalitative metoder*. København: Hans Reitzels Forlag.

Brudholm, M (2011). *Læseforståelse – hvorfor og hvordan*. København: Akademisk Forlag.

Elbro, C (2006). Hvad er læsning. I *Læsning – teori og praksis*. Boelt, V & Jørgensen, M. (red.)

Århus: Kvan

Hagen, R (2001) Niklas Luhmann. I *Klassisk og moderne samfundsteori*. København: Hans

Reitzels Forlag.

Hauge, T. (2004) Læseforståelse. I *Studier i dansk som andetsprog*. København

Akademisk Forlag.

Hermansen, M (2004) Et systemisk perspektiv. I *Kommunikation og samarbejde – i*

*professionelle relationer*. København: Alinea.

Holm, L & Laursen, H.P (2004). *Andetsprogsdidaktik*. Frederiksberg: Daneklærerforeningens

Forlag.

Holm, L & Laursen, H.P (2010). *Dansk som andetsprog*. Frederiksberg: Daneklærerforeningens

Forlag.

Højbjerg, H (2009). Hermeneutik. I *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne*. Fuglsang, L &

Olsen, P.B. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag

Johansson, B & Sandell Ring, A (2010). *Lad sproget bære – genrepædagogik i praksis*.

København: Akademisk Forlag

Järvinen, M & Mik-Meyer, N (2005). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*.

København: Hans Reitzels Forlag.

Kvale, S & Brinkmann, S (2009). *Interview – introduktion til et håndværk*. København: Hans

Reitzels Forlag.

Løw, O (2004). Et systemisk perspektiv. I *Kommunikation og samarbejde – i professionelle*

*relationer*. København: Alinea

Mulvad, R (2009). *Sprog i skole – læseudviklende undervisning i alle fag*. København:

Akademisk Forlag

Rasmussen, J (2005) Radikal og operativ konstruktivisme. I *Pædagogiske teorier*. Værløse:

Billesø & Baltzer

Rendtorf, J.D (2003). Socialkonstruktivisme og hermeneutik. I *Konstruktive bidrag – om teori*

*og metode i konstruktivistisk videnskab*. Hansen, A.D & Sehested, K. Frederiksberg: Roskilde

Universitetsforlag.

### **Tidsskrifter**

Ginman, M. (2009) Alle har ret til sprog. I *Unge Pædagoger*. Nr. 5/2009. *I skole med to sprog*.

Kristjansdottir, B.S (2009) Find Holger. I *Unge Pædagoger*. Nr. 5/2009. *I skole med to sprog*

Lauritzen, H (2012) Lærerteamet taler om det praktiske – ikke om elevernes læring. I

Folkeskolen. Nr. 23/2012

**Publikationer**

Herholdt, L. (2011) Casestudie i Helsingør. I Herholdt & Høyrup. I *Undervisning i læseforståelse*. København: Nationalt Videncenter for Læsning

Høyrup, F. (2011) Casestudie i Ishøj. I Herholdt & Høyrup. I *Undervisning i læseforståelse*. København: Nationalt Videncenter for Læsning

**Links**

Bekendtgørelse af lov om folkeskolen. [www.retsinformatio.n.dk](http://www.retsinformatio.n.dk). Lokaliseret d. 1. marts 2013.

Bekendtgørelse om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog. [www.retsinformation.dk](http://www.retsinformation.dk). Lokaliseret d. 1. marts 2013.

Fælles Mål 2009 – Dansk som andetsprog. Faghæfte 19. [www.uvm.dk](http://www.uvm.dk). Lokaliseret 1. marts 2013.

Fælles Mål 2009 - Dansk. Faghæfte 1. [www.uvm.dk](http://www.uvm.dk). Lokaliseret 1. marts 2013.

Organiseringen af folkeskolens undervisning af tosprogede elever – en vejledning. [www.uvm.dk](http://www.uvm.dk). Lokaliseret 1. marts 2013.

PISA – etnisk 2009. [www.dpu.dk](http://www.dpu.dk) Lokaliseret 1. marts 2013.

## Christa de Lichtenberg bk9d390 Bachelorprojekt 2013

## Blaagaard – KDAS.

## BILAG 1.

Mål og formål for undervisningen præsenteret i observationen:

<b>Mål :</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• at læse en roman</li> <li>• at kende beretningens struktur</li> <li>• at læse højt for andre</li> <li>• at kende til den fantastiske fortælling som genre</li> <li>• at kende til referat som genre</li> <li>• at stifte bekendtskab med virkemidler i udvalgte genrer</li> <li>• at kende til sproglige virkemidler i udvalgte genrer</li> <li>• at bevidstgøre sig om læsestrategier</li> <li>• at arbejde med den fantastiske fortælling</li> <li>• at skrive referat</li> <li>• at skrive en imatiotekst</li> <li>• Lave en udstilling på skolebiblioteket om Ole Lund Kirkegaard</li> </ul>
<b>Almene og faglige mål:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Læsning og læseforståelse</li> <li>• Fastholde og genfortælle</li> <li>• Begyndende analyse og fortolkning</li> <li>• Mundtlig og skriftlig udtryksfærdighed</li> <li>• Kommunikation, undersøgelse og diskussion.</li> </ul>
<b>Sproglige mål:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bruge sproget kommunikativt – dialog og refleksion</li> <li>• Hverdagssprog – skolesprog</li> <li>• Bevidstgørelse om genretypisk sprogbrug</li> <li>• Opbygning af sproglig ramme om tekststrukturer</li> <li>• Begyndende anvendelse af metasprog om tekststrukturer</li> </ul>
<b>Formål:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• at skabe bedre forudsætninger for læseforståelse</li> <li>• give eleverne flere sproglige ressourcer i flere kontekster</li> <li>• at eleverne anvender viden om tekststruktur som læseforståelsesstrategi</li> <li>• at kvalificere læseforståelsen</li> </ul>

## Christa de Lichtenberg bk9d390 Bachelorprojekt 2013

## Blaagaard – KDAS.

## BILAG 2.

Mål og formål der dækker delforløb indenfor arbejdet med tekststrukturer.

<b>Mål:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- at forholde sig til beretningens struktur</li> <li>- at læse højt for andre</li> <li>- genfortælle teksten</li> <li>- at eleverne tilegner sig redskaber til 'åbne teksterne'</li> </ul>
<b>Almene og faglige mål:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Læsning og læseforståelse</li> <li>- Fastholde og genfortælle</li> <li>- Mundtlig udtryksfærdighed</li> <li>- Skriftlig udtryksfærdighed</li> <li>- Kommunikation</li> </ul>
<b>Sproglige mål:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dialog og refleksion</li> <li>- Opbygge sproglig ramme om valgte tekststruktur</li> <li>- Bruge skolesprog – bygge bro mellem elevsprog og fagsprog</li> </ul>
<b>Formål:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- At skabe forudsætning for læseforståelse</li> <li>- At give eleverne flere sproglige ressourcer</li> </ul>
<b>Andetsprogsdidaktik</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mål, formål og lektionens indhold tydeliggjort for eleverne</li> <li>- Mundtlighed i undervisningen – klassesamtaler – dialog</li> <li>- Stilladsering</li> <li>- In-put, out –put</li> <li>- Fokus på sprog og form</li> </ul>

## Christa de Lichtenberg bk9d390 Bachelorprojekt 2013

## Blaagaard – KDAS.

## BILAG 3.

Matrix over forløbet som en systematiseret didaktiske tilgang - med inspiration i Lene Herholdts fortolkning af sneglen<sup>10</sup> - relationsspalten er delt i to for at tydeliggøre rollerne yderligere:

Felt	Form/ måde	Elev	Lærer
<p>Afsnit 1 er læst højt for eleverne flere gange</p> <p>Tekststruktur</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>beretningens struktur er sat i spil – med fokus på handling, personer, rækkefølge..</li> <li>kort eksemplificeret tekststruktur gennem lytteøvelser, mundtlig bearbejdelse af teksttypen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Demonstrere</li> <li>Lytte</li> <li>Dialog</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lytter</li> <li>observerer</li> <li>noterer individuelt</li> </ul>	<p>Mål, formål og indhold i lektionerne er tydeliggjort for eleverne – i en : - <i>hvad skal du.., hvorfor skal du.., hvordan skal du..</i> – model på tavlen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Lærer leder klassedialog</li> <li>Lærer er rollemodel</li> <li>Lærer demonstrerer strategier og overvejelser</li> </ul>
<p>Førfaglighed</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Fagtermer genintroduceres. (processer, deltagere, omstændigheder, forbindere)</li> <li>Førfaglig begrebsforståelse – forventninger til teksten og forventninger til handlingen</li> <li>Førfaglig ordkendskab - fordi det i denne sammenhæng har afgørende betydning for læseforståelsen - og for kvalificeringen af den samlede tekstforståelse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Demonstrere</li> <li>Lytte</li> <li>Dialog</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lytter</li> <li>observerer</li> <li>noterer individuelt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lærer leder klassedialog om lektionernes indhold</li> <li>Lærer er rollemodel</li> <li>Lærer demonstrerer strategier og overvejelser</li> </ul>
<p>Læsning af afsnit 2 i Gummi-Tarzan Læsestund</p>	<p>Arbejde i cooperative learning grupper</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>ekspertgrupper</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formulerer forventninger</li> <li>Læser</li> <li>Undersøger</li> <li>Formidler</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lærer er hjælper og konsulent</li> </ul>

<sup>10</sup> Casestudie i Helsingør v. Lene Herholdt



## Christa de Lichtenberg bk9d390 Bachelorprojekt 2013

## Blaagaard – KDAS.

Videndeling	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Basisgrupper</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oplæsning</li> <li>• Formidling</li> <li>• Forhandling</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lærer er hjælper, vejleder og rollemodel</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Videndeling</li> <li>• Repetition</li> <li>• opsamling</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Klassedialog</li> <li>• Dialog</li> <li>• Demonstrere</li> <li>• lytte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lytter</li> <li>• Formidler</li> <li>• Demonstrerer</li> <li>• Reflekterer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lærer leder klassedialog</li> <li>• Lærer er rollemodel</li> <li>• Lærer leder refleksion</li> </ul>

## Christa de Lichtenberg bk9d390 Bachelorprojekt 2013

## Blaagaard – KDAS.

## BILAG 4.

## Interviewguide

Tema	Tjekliste
Konstruktioner	Beskrivelse af målgrupper Særligt v. målgrupper Findes der én særlig målgruppe – overhovedet målgruppe? Hvad er DSA ? Tosprogede elever vs. etsprogede elever – præstationsgab ?
Organisering	Statslige rammesætninger Kommunale rammesætninger - kommunalt formuleret skolepolitiske målsætninger? Skolens organisering - hvordan ser den ud? - Hensigtserklæring? Målsætninger for målgruppen? - Ledelse - Koordinator - Ansvar for kvalitet? Teammedarbejderens rolle Videndeling Erfaringsudveksling DSA som dimension Fælles Mål
Læring	Formål med indsatsens Pædagogisk tilgang/ramme Udvikling af pædagogisk praksis Andetsprogpædagogik/ didaktik Genrepædagogik - læringsstile - sprogsyn - hvorfor arbejde genrepædagogisk? Elevens sproglige forudsætninger Læseforståelse på mellemtrinnet
DSA som fagligt område	Formålet med DSA Faglig opdatering Kompetenceudvikling Ledelsens rolle Udvikling af pædagogisk praksis

Christa de Lichtenberg bk9d390 Bachelorprojekt 2013

Blaagaard – KDAS.

	Almen eller særlig opgave? Videndeling – formel eller uformel
Læreren	Sprogcenterlærerens rolle og opgaver Kompetenceudvikling Kvalifikationer og formelle kompetencer Efteruddannelse

## BILAG 5.

**Perspektiver på læring**

Konstruktionen af den pædagogiske praksis der skal danne basis for de tosprogede elevers mulighed for udvikle deres læseforståelse og fortsatte læring forudsættes blandt andet af en der benytter *Fælles Mål 2009. Dansk som andetsprog* som pædagogisk vejledning og dermed er tilrettelagt i opfattelsen af DSA som et fag Analysens andel er således også et dilemma med at vise r

Man kan betragte en undervisning med den pædagogiske vejledning i mente

Fælles mål

Indledningsvist står der i *Fælles Mål 2009 - Dansk*:

Formålet med undervisningen i faget dansk er at fremme elevernes oplevelse og forståelse af sprog, litteratur og andre udtryksformer som kilder til udvikling af personlig og kulturel identitet...

Yderligere står der i *Fælles Mål 2009* efter 4. klassetrin om at læse:

- Læse sprogligt udviklende tekster og bruge forskellige læseforståelsesstrategier
- Udtrykke forståelse af det læste mundtligt og skriftligt
- Læse med bevidsthed om eget udbytte af det læste

- *Fælles mål 2009* efter 4. klassetrin om det talte sprog:

- Bruge talesproget i samtale, samarbejde og diskussion...
- Videreudvikle ordforråd, begreber og faglige udtryk.

Indledningsvist står der i *Fælles Mål 2009 – Dansk som andetsprog*:

Formålet med undervisningen i dansk som andetsprog er, at tosprogede elever på baggrund af deres samlede sproglige og kulturelle forudsætninger tilegner sig færdigheder i at forstå og anvende talt og skrevet dansk..

Yderligere står der i *Fælles Mål 2009* efter 2. klassetrin om sprog og sprogbrug:

- Samtale om, at skriftlige og mundtlige tekster har forskellige former og funktioner
- at være sproglige opmærksomme og samtale om sprog

## BILAG 6.

Eksempel på mail til informant:

Kære Marie

Jeg forventer at interviewet tager under en time – det jeg ønsker at komme ind på er:

- at undersøge og beskrive organiseringen af DSA – undervisningen på skolen
- at undersøge og beskrive samarbejdet mellem faglærere, sprogcenterlærere og ledelse
- at undersøge om videndeling og evaluering af DSA i de forskellige sprogteam.
- Hvilken pædagogisk praksis i forhold til læseforståelse
- Hvilke muligheder for fremtidige indsatser og metoder

Det jeg kommer til at spørge dig om er bl.a. din beskrivelse af 'målgruppen' – typiske samarbejdssituationer, dilemmaer og muligheder i arbejdet – og samarbejdet omkring målgruppen og undervisningen. Jeg er meget interesseret i organiseringen af DSA-undervisningen og DSA-vejledningen på skolen – altså hvordan processerne fungerer – hvordan planlægger man, kommer videre, evaluerer osv.

Og så vil jeg selvfølgelig gerne høre om det DU finder relevant og som jeg måske er 'blind' overfor.

Undersøgelsen er helt anonymiseret – dvs. din person er anonym og du vil fremstå i prjektet ved et andet navn – ligeledes er skolen og anonymiseret så det ikke er muligt for læsere af projektet at genkende dig og skolen.

Venlig hilsen Christa de Lichtenberg