# FLERSPROGET LITERACY

## - metasproglige samtaler i fagundervisningen

| | |
|---|---|
| Navn: | Gry Damgaard Nielsen |
| Studienummer: | A120403 |
| Fag: | Almen pædagogik/ Dansk som andetsprog |
| Faglig vejleder: | Winnie Østergaard (WOE) |
| Pædagogisk vejleder: | |
| Antal sider i alt, inkl. forside-den: | 60 sider 64.920 tegn |
| Titel på bacheloropgaven: | Flersproget literacy – metasproglige samtaler i fagundervisningen |
| ”Min opgave må senere udnyttes til undervisnings og eller udviklingsformål” Accept ved min underskrift | Gry Damgaard Nielsen |

18. APRIL 2017

UCN LÆRERUDDANNELSEN AALBORG

Professionsbachelorprojekt

# Indholdsfortegnelse

1. Indledning ..... 3
1.1 Problemformulering ..... 3
2. Metodiske og empiriske overvejelser ..... 4
2.1 Læsevejledning ..... 4
2.2 Undersøgelsesmetoder ..... 5
2.3 State of the art ..... 6
2.3.1 PISA Etnisk ..... 6
2.3.2 Projekt Uddannelsesløft ..... 7
2.3.3 Thornwood-Projektet ..... 7
3. Teori – Lærerroller, flersprogethed og literacy ..... 8
3.1 Lærerrollen – den ideelle underviser ..... 8
3.2 Flersprogethed på Færøerne ..... 8
3.3 Literacy ..... 9
4. Praksiseksempel 1 - Sprogsammenligning ..... 10
5. Teori – Fagspecifik literacy ..... 11
6. Praksiseksempel 2 - Modeller og foldebøger i N/T ..... 12
6.1 Klassesamtale om modeller ..... 12
6.2 Elevernes foldebøger ..... 14
7. Teori - Den funktionelle sprogmodel ..... 15
7.1 Sprogteori ..... 15
7.2 Det pædagogiske element ..... 18
7.3 Genrepædagogikken ..... 19
7.4 Hvorfor genrepædagogik? ..... 21
7.5 Matematikbogen som genre ..... 22
8. Praksiseksempel 3 – Matematiktekster på flere sprog ..... 22

8.1 Analyse af klassesamtale ..... 22

8.2 Analyse af elevopgaver ..... 24

9. Delkonklusion ..... 25

10. Diskussion ..... 26

10.1 Interviewpersonerne ..... 26

10.2 Erfaringer fra en dansk praksis ..... 26

11. Konklusion ..... 29

12. Litteraturliste ..... 30

Bilag ..... 31

Bilag 1 – Ordbogsopslag ..... 31

Bilag 2 – N/T klassesamtale ..... 32

Bilag 3 – N/T foldebog ..... 34

Bilag 4 – Sprogregisterkontinuum ..... 35

Bilag 5 – The teaching Learning Model ..... 36

Bilag 6 – Transskribering af klassesamtale ..... 37

Bilag 7 - Matematikordbog ..... 38

Bilag 8 – Elevernes matematikopgaver ..... 39

Bilag 9 – Interview af lærere ..... 41

# 1. Indledning

I praktikken mødte jeg en hel 6. klasse af tosprogede elever med færøsk som modersmål. Dansktimerne blev dermed undervisning i et fremmedsprog og i fagundervisningen undervisning på et fremmedsprog. Langt de fleste elever havde ingen problemer med at forstå dansk og kunne føre en samtale på dansk. Udfordringerne viste sig, når hverdagssproget ikke længere var tilstrækkeligt. Særligt udfordrende var matematik og natur/teknologi, da der her var en ophobning af fagtermer. Mine manglende færøskkundskaber skabte dynamik, begrænsninger og naturlige metasproglige samtaler om faglige begreber. Jeg var naturligt optaget af det nye sprog og den nye kultur jeg hver dag var en del af. Det var mig som underviser, der var fremmedsproget, og sammen med eleverne skulle der skabes nye sprogerfaringer. Det er den kompleksitet, der viser sig i sprogtilegnelsesprocessen, jeg finder særligt interessant. Her beskrevet af forskningsleder på Tegn på sprog projektet Helle Pia Laursen:

”*Denne øgede sproglige mangfoldighed gør det i høj grad relevant at få indsigt i elevernes deltagelse i de faglige aktiviteter i skolen og gør spørgsmål om relationer mellem deltagelse, sproglig interaktion og social identitetsdannelse stadigt mere centrale, når det handler om at få indsigt i de faktorer, der kan bidrage til at skabe velegnede betingelser for sprog- og literacytilegnelse – eller omvendt risikere at skabe hindringer derfor.”* (Laursen H. P., 2016, s. 6)

Når der henvises til den øgede sproglige mangfoldighed omtales danske folkeskoler. Det er aktuelt for enhver lærer at forholde sig til den kompleksitet, der er forbundet med literacytilegnelse, så vi som undervisere kan skabe de bedst tænkelige rammer for elevernes kompetenceudvikling.

## 1.1 Problemformulering

Hvordan kan læreren inddrage elevernes flersprogede literacyerfaringer i fagundervisningen og hvilken rolle spiller metasproglige samtaler i udviklingen af elevernes literacykompetence?

# 2. Metodiske og empiriske overvejelser

## 2.1 Læsevejledning

Praktikken på Færøerne gav anledning til store sproglige udfordringer. Mit modersmål, dansk, svarede ikke til det omgivende samfund. Undervisning i dansk og på dansk i fagundervisningen fik derfor en anden karakter, end det kendes fra Danmark. Jeg er interesseret i at undersøge, hvorvidt de dynamikker, der opstod i dette sproglige laboratorium, kan overføres til en dansk kontekst. Målet er aktivt at bringe elevernes modersmål i spil, og lade det være redskab til udviklingen af literacykompetence på tværs af sprog. Opgaven er således todelt forstået på den måde, at jeg først forsøger at afdække erfaringer fra praktikken og dernæst sætter disse i forhold til en dansk kontekst.

I første del af analysen sammenholdes egen undervisningen i tre dele. Der redegøres for teori om lærerrollen, flersprogethed, literacy og den funktionelle sprogmodel, herunder genrepædagogik i vekselvirkning med inddragelse af analyserede praksiseksempler.

I anden del af analysen forholdes egne erfaringer fra den færøske kontekst med en dansk kontekst eksemplificeret gennem interview med danske lærere. Gennem diskussion med inddragelse af interviewuddrag nuanceres og verificeres egne fund.

Først præsenteres en række centrale begreber for den lærerrolle, der findes optimal i forhold til dette projekt. Her anvendes Dales tredelte kompetenceniveauer, for at muliggøre refleksioner i forhold til de didaktiske niveauer planlægning, gennemførsel og evaluering. Lars Qvortrup introducerer fire centrale egenskaber, den ideelle underviser må besidde. Disse egenskaber anvendes i analyser af lærerrollens betydning.

Flersprogligheden i den færøske kontekst forsøges afdækket i det derpå følgende afsnit. Inddragelse af relevant teori bygger på den funktionelle sprogforståelse hos andetsprogsforskerne Lars Holm og Helle Pia Laursen og perspektiver fra forskningsprojektet Tegn på sprog.

Literacy defineres og bærer i begrebet literacykompetence præg af at være formålet for den undervisning, der analyseres i dette projekt. Johannes Fibiger og Martin Jørgensens forståelse og fremstilling af begrebet er udgangspunkt for definitionen. Herpå følger et praksiseksempel med analyse af en sprogsammenligningssituation. Denne form er valgt for løbende at sammenholde teoretiske begreber og praksis.

Der vendes tilbage til det funktionelle sprogsyn, der ligger bag literacyforståelsen. Denne gang med en mere fagspecifik vinkel. Her trækkes på Bodil Hedeboe og John Polias. Sprogforsker Kristine Kabel bidrager med en vinkel på den fagspecifikke literacy. Den grundlæggende skelnen mellem tilegnelse og læring trækker på lingvisten James Paul Gees tanker om literacy. Laursen bidrager med perspektiver på den grundlæggende socialsemiotiske literacyforståelse, der ligger til grund for det funktionelle sprogsyn. Der indføres et praksiseksempel fra fagundervisningen, hvor multimodalitet og fagbegreber får en anden betydning end i det første eksempel.

Den funktionelle sprogmodel trækker på forståelsen hos Hedeboe og Polias. Modellens pædagogiske element bygger på Vygotsky og Bruners teorier og er i fremførelsen fortolket gennem Sandra Smidt. Genrepædagogikken introduceres som redskab til planlægning af undervisning, hvor der ønskes skabelse af metasproglige samtaler. I planlægningsfasen arbejdes med The Teaching Learning Model, hvor undervisningen planlægges med både induktive og deduktive tilgange. Johannesen og Ring har en indføring til den funktionelle grammatik, der ligger bag planlægningsmodellen. Sprogprofessoren Beverly Derewianka introducerer situationskontekstens tre register variable; kommunikation, felt og relation. Teksterne supplerer hinanden i præsentationen af centrale begreber inden for genrepædagogikken. Det forholdes løbende til kommentarer fra egen praksis i planlægningen af et matematikforløb, der havde til formål at gøre eleverne bevidst om matematikbogen som genre. Derfor følger der også et afsnit om matematikbogen som genre, lektor i matematik Michael Wahl Andersen og cand.mag. i dansk Mette Kirk Mailand bidrager med begrebsapparatet i denne sammenhæng, inden en længere analyse af undervisningsforløbet præsenteres. Her inddrages transskription af en klassesamtale og elevbesvarelser.

## 2.2 Undersøgelsesmetoder

Fra praktikken består empirien af observationer i form af feltnoter, videooptagelser og erindringer.

Feltnoterne er nedskrevet umiddelbart efter hver lektion og giver derfor i samspil med videooptagelserne et nuanceret indblik i de erfaringer, jeg tog med fra undervisningen. Nogle interaktioner viser sig dog først interessante senere i forløbet og er derfor nedskrevet som erindringer. Det er selvfølgelig med til at mindske graden af validitet.

Videooptagelser blev introduceret tidligt i forløbet og allerede inden praktikken indhentedes tillades hos elevernes forældre. Jeg fremhævede overfor eleverne, at det primært var mig som lærer, der var i fokus, da jeg skulle udvikle mig som underviser. Eleverne skulle på denne måde ikke bekymre sig om at blive fagligt vurderet. Video er valgt frem for udelukkende lydoptagelse, da fastholdelse af stor

detaljerigdom i både verbal og nonverbal kommunikation findes fordelagtigt. Det fremmer muligheden for refleksion over kommunikations- og samspilsprocesser. Underviseren kan blive mere selvbevidst ved at se interaktionen fra andres perspektiv. Det skal fremhæves, at også videooptagelser blot er repræsentationer af virkeligheden. Kameraets placering påvirker den del af virkeligheden, der indfanges, og mikrofonens placering og følsomhed begrænser den lyd, vi efterfølgende har tilgængelig (Bjørndal, 2003).

I forhold til den danske kontekst er empirien skabt på baggrund af interview med danske lærere, der underviser elever med dansk som andetsprog.

Interviewet har den fordel, at det muliggør refleksioner mellem teori og gennemført praksis. Målet er at nå ind til overvejelser på K3-niveau via et semi-struktureret interview (Dale, 1998) (Brinkmann & Kvale, 2009). Disse overvejelser vil nemlig ikke vise sig gennem observationer og kun i ringe grad ved spørgeskemaer. Interviewet er svært generaliserbart, men giver mulighed for en mere dybdegående undersøgelse (Brinkmann & Kvale, 2009). Det findes optimalt for den nærværende opgave, eftersom undersøgelsen skal bidrage til diskussion af de fund, jeg har gjort mig i egen praksis. Undersøgelsen bygger på interview af to nordjyske lærere med forskellig grad af erfaring. Begge har undervist flersprogede elever. Lærerne har erfaringen inden for undervisningsfagene dansk, matematik og naturfag. Det har været vigtigt for mig at få flere fag end dansk repræsenteret, da jeg netop er optaget af literacykompetencen på tværs af fag. Undersøgelsens lave grad af generalisering på landsplan accepteres som et vilkår for en mere dybdegående indsigt i de enkelte læreres erfaringer.

## 2.3 State of the art

Der er allerede forsket en del inden for dette felt. Herunder præsenteres uddrag af forskellige forskningsprojekter, som denne opgave skal ses i lyset af.

### 2.3.1 PISA Etnisk

PISA Etnisk er en del af de internationale PISA-undersøgelser, der gennemføres hvert tredje år i samarbejde med OECD. Fokus er på de 15-16-åriges basale færdigheder inden for matematik, læsning og naturfag, og dermed deres muligheder i forhold til videregående uddannelse. Første PISA Etnisk er gennemført i 2009, efterfulgt af 2012 og senest 2015. Konklusionen ved alle tre undersøgelser har været, at de tosprogede elever klarer sig markant dårligere end de etnisk danske elever (Christensen, 2016).

Der

Det er til stadighed relevant at forholde sig til, at en særlig gruppe af elever er udfordrede i det danske skolesystem. Svaret herpå er næppe simpelt, og det kan indvendes, at testningen af en særlig gruppe elever er med til at stigmatisere dem med negativ forventning. Det er derfor også interessant at undersøge den diskurs, der knytter sig til de flersprogede elever og de udfordringer, de møder i deres literacytilegnelse.

### 2.3.2 Projekt Uddannelsesløft

Projekt Uddannelsesløft er et dansk 5-årigt udviklingsprojekt opstartet i 2009 med det formål at hæve uddannelsesniveauet for de tosprogede elever. Det konkluderes, at elevernes faglige udbytte øges, når undervisningen tilrettelægges sprogbaseret for alle elever. Undervisningen er desuden virkningsfuld, når eleverne er sprogligt aktive med mulighed for inddragelse af fagsprog på et kontinuum mellem hverdags- og fagsprog. Der fremhæves, at ingen elever har fagsprog som modersmål, og derfor har de elever, der har dansk som modersmål også gavn af sprogligt fokus i fagundervisningen (Sandgaard, 2015). Projektet knytter sig til den optik, hvor netop den sprogbaserede undervisning er et stærkt redskab til udvikling af alle elevers literacykompetencer.

### 2.3.3 Thornwood-Projektet

I Canada sidst i 1990'erne startede et aktionsforskningsprojekt, hvor hovedformålet var at udbygge samarbejdet med forældre og lokalområdet. Forældrene skulle hjælpe eleverne med at oversætte de tekster, de udformede i skolen, til deres hjemmesprog. Senere har elever udformet tekster på deres hjemmesprog og sammen med andre oversat dem til engelsk. De diskussioner, der opstår når der arbejdes på tværs af sprog, er ifølge projektet et vigtigt led i elevernes literacytilegnelse. Eleverne får mulighed for at udforme identitetstekster og bliver ikke stigmatiseret som andetsprogstilegnere (Chow, 2008). Literacytilegnelse er en kompliceret proces, hvor eleven også må sætte sig selv i spil. Vi må derfor som undervisere have dyb respekt for den viden, elever byder ind med i forsøget på at tilegne sig et nyt sprog.

Sammenfattende kan det fremhæves, at de tosprogede elever klarer sig dårligere i de danske skoler. Svaret kan muligvis findes i en mere sprogbaseret fagundervisning, der bygger på et ressourcesyn på de flersprogede elever. Dette projekt, arbejder videre med disse problemstillinger.

# 3. Teori – Lærerroller, flersprogethed og literacy

Først afdækkes en forståelse af lærerrollen, da denne menes at være en forudsætning for forståelsen af de øvrige begreber, særligt, når de sættes i forlængelse af praksis. Professionsopgavens hovedformål må være at sætte egen lærerrolle til diskussion.

## 3.1 Lærerrollen – den ideelle underviser

Den professionsrettede lærer besidder kompetence på tre niveauer. Først i den direkte kontakt med eleverne under gennemførelsen af undervisningen, K1. I planlægningsfasen, hvor undervisningen tilrettelægges, K2. På K3-niveau evalueres, kommunikeres og reflekteres med kollegaer, og der udvikles egen didaktisk teori. Disse refleksioner fører til ny tilrettelæggelse af undervisningen, K2. De nye, forbedrede tiltag gennemføres i praksis, K1 (Dale, 1998).

Ifølge Lars Qvortrup besidder den ideelle underviser fire centrale egenskaber. For det første må læreren besidde store mængder paratviden og være i stand til at videregive denne viden. Dernæst skal underviseren være i stand til at improvisere og vise, hvordan viden bruges situativt. Ydermere må læreren turde diskutere basale forudsætninger og sætte egen viden til diskussion. Slutteligt skal læreren kunne sætte sig i elevernes sted samt kunne iagttage egen tvivl og bringe den i spil (Qvortrup, 2004).

## 3.2 Flersprogethed på Færøerne

På Færøerne mødte jeg en 6. klasse, hvor næsten alle eleverne kunne forstå og tale dansk. De er blevet undervist i dansk fire lektioner hver uge siden 3. klasse. Herudover er det meget normalt at se dansk tv og være på nettet, hvor der kommunikeres på engelsk eller dansk. Enkelte elever var tilflyttere fra Danmark og beherskede det danske sprog alderssvarende. De kunne desuden godt se et formål med danskundervisningen som led i en fremtidssikring for uddannelse i Danmark. Ud over færøsk og dansk bestod den sproglige diversitet også i engelsk og islandsk.

Efter en uges praktik var jeg med til forældresamtaler. Her spurgte jeg alle eleverne, om de forstod mig, og hvordan de havde det med at tale dansk. Langt de fleste forstod efter egne udsagn alt, hvad jeg sagde. Sværere var det med selv at skulle udfolde sig på dansk. Den didaktiske udfordring bestod i at tilrettelægge en undervisning der gav eleverne mulighed for og støtte i at udtrykke sig på dansk. De to elever, der talte henholdsvis islandsk og engelsk, var yderligere udfordrede, da de gav udtryk for også at have svært ved at modtage beskeder på dansk. Grundet min manglende sprogbeherskelse, blev løsningen, at sidemanden eller andre klassekammerater hjalp til. Klassen udviste som helhed

stor forståelse for de forskellige sproglige kompetencer. Som ikke-færøsktalende praktikant gik jeg forrest og viste gang på gang, at det er tilladt at spørge, når der er noget, man ikke forstår. Med Qvortrups begreber var det ikke svært at iagttage egen tvivl, men til gengæld interessant at se, hvad der skete, når denne bringes i spil.

Elevernes sproglige repertoirer gør det svært at skelne skarpt mellem modersmål og andetsprog. Det er langt mere sammensat end det (Olsen, 2013). Jørgensen definerer tosprogethed som:

"*Personer, der behersker to sprog, benytter i deres sprogbrug hele deres sproglige kompetence, tilpasset den pågældende sprogbrugs formål og den pågældende situations muligheder, herunder samtalepartnernes sproglige kompetence*." (Holm & Laursen, 2010, s. 24).

Forventningen er, at eleverne vil udnytte den samlede sproglige ressource til at nå de sproglige mål. Det forventes ikke, at eleverne har samme sprogbeherskelse på de forskellige sprog. Det er med andre ord et funktionskriterium, som er målet (Holm & Laursen, 2010).

Inden for nyere forskning anvendes begrebet flersprogethed. Her anskues den sproglige diversitet også som en ressource, hvor elevernes sproglige kompetence forstås som en helhed. "*Børnenes sproglige repertoirer er præget af deres levede liv og deres sociale relationer og er derfor forskelligt fra barn til barn*." (Olsen, 2013).

Terminologien, der anvendes af fortalerne for flersproglighedsoptikken, giver plads til en anerkendende tilgang til elevernes sproglige kompetencer. Desuden genfindes den literacyforståelse, der gøres rede for i følgende afsnit.

## 3.3 Literacy

Literacy er: *"... ikke et statisk begreb, det flytter sig derimod i betydning afhængigt af de interesser, brugeren af begrebet har. ... begrebet er et flydende begreb, som vi definerer stipulativt. "* (Fibiger & Jørgensen, 2016, s. 22). Det er altså muligt, at finde andre definitioner end den her fremstillede. Det fremhæves, at denne definition bygger på et konstruktivistisk læringssyn, hvor den lærende er aktiv medskaber af betydning. (Fibiger & Jørgensen, 2016)

Literacy dækker som didaktisk begreb bredt. Det samler forskellige vinkler på undervisningen "… *fra skriftsproglige færdigheder og kompetencer til sociale kompetencer og dannelse*." (Fibiger & Jørgensen, 2016, s. 11). Skolens overordnede formål understøttes af en literacydefinition, der inddrager dannelsesbegrebet. Der er ikke udelukkende tale om et danskfagligt begreb, men metoder og

tænkning om undervisning til alle skolens fag. Tekstbegrebet er desuden bredt inden for en literacy-forståelse; der er ikke kun fokus på skrevne tekster, men også det talte sprog og ikke mindst de multimodale tekster, der kombinerer tekst, lyd og billede.

Sammenfattende kan literacy forstås som noget socialt, der i forskellige sociale sammenhænge har forskellige udtryk. Literacy er ikke alt, men kommunikation inden for lingvistikkens system. Når literacy er en del af vores tænkemåde, bliver det også et middel til læring, men en læring der knytter an til holdninger og ideologier. Der arbejdes dermed både på det individuelle og sociale plan. Literacy bliver handlen med sprog (Fibiger & Jørgensen, 2016).

## 4. Praksiseksempel 1 - Sprogsammenligning

Det at handle med sprog, kan genfindes i nogle af de sprogsammenligningssituationer, der opstod i undervisningen. Metarefleksioner over tekst, kontekst og genre opstod i det flersprogede klasserum. Flersprogethed kan være med til at støtte en metasproglig forståelse. Adgangen til flere sprog kan betyde, at eleverne lettere får øje på sprogets forskelligheder og dermed får mulighed for at forholde sig til disse forskelligheder. Det er i sådanne situationer en fordel, hvis læreren har kendskab til de sprog, der sammenlignes, da det giver øget mulighed for relevante sammenligninger (Holm & Laursen, 2010). I praksis var situationen en anden, nemlig at det i nogle tilfælde var eleverne, der besad det største kontrastive beredskab. Både i dansk og matematik slog vi ord op i den online ordbog, eleverne var bekendte med.

Ordbogsopslag i den dansk/færøske ordbog gav anledning til metasproglige samtaler om ordenes betydning og ordbogens opbygning. Se bilag 1 – Ordbogsopslag. Nogle ord kan have flere betydninger, her takt, og hvad er så det rigtige ord i denne sammenhæng? Det var i disse situationer, jeg kom til kort. Eller lod mig komme til kort. Ordbogen giver eksempler på både dansk og færøsk, og det er derfor muligt at finde det rette bud uden større besvær. Men netop ved at jeg spillede fremmed, kom eleverne på banen som sprogeksperter. Eleverne måtte derfor forklare mig, hvad forskellen mellem de forskellige forslag var. De skulle altså i fællesskab afdække ordenes semantiske betydning, finde passende eksempler og forklare dem til mig på dansk. Herefter måtte vi i fællesskab vende tilbage til teksten og afdække, hvad teksten egentlig handler om, og hvilket ord der så giver mening i denne sammenhæng. I eksemplet her skulle vi finde en oversættelse til takt og tone. I fællesskab blev *fólkaskikk* valgt med forklaringen. ”*Det handler om, hvordan man opfører sig ordentligt.*” (elev). Literacykompetencen kommer til udtryk på flere måder i denne situation. I dette tilfælde forholder vi os sammen til ordenes semantiske betydning. Det betyder, at vi får sat ord på de valg, læseren gør sig,

når en tekst behandles. Det er de lærende, der sætter ord på forståelsen. I forlængelse af Holm og Laursen er denne form for sprogsammenligning mulig, netop fordi eleverne behersker to sprog og derfor kan trække på erfaringer fra begge sprogkulturer. Ligeledes giver lærerens åbne og favnende indstilling til elevernes input mulighed for metasproglige refleksioner.

## 5. Teori – Fagspecifik literacy

Den literacyforståelse, der her præsenteres i forlængelse af afsnit 3.3, bygger på den socialsemiotiske lingvist Michael Hallidays sprogteori. Der er flere ligheder end forskelle mellem talt og skrevet sprog. ”*Derfor har han udviklet en funktionel grammatik for verbalsproget set som ét semiotisk system, det vil sige som et system for måder at skabe betydning på i sociale kontekster*.” (Kabel, 2017, s. 88). I nyere forskning bruges betegnelsen literacies ofte for at markere disse mange måder at bruge sproget på. Det er både vekslingen i sociale kontekster, men også de mange semiotiske betydninger, der ikke alene dækkes af verbalsproget. Det visuelle sprog bestående af illustrationer og symbolsprog udvider mulighederne for at skabe betydning (Kabel, 2017). Her står den fagspecifikke literacy lige for, hvor literacy forstås som en modalitet, ”*… der tilbyder én bestemt type af tegn…* ” (Laursen H. P., 2012, s. 16). Tegnet er et produkt af den betydningsskabende proces, hvor betydning knyttes til form, og er i den socialsemiotiske forståelse motiveret af læseren og skriverens interesse, der skaber betydning ud fra den information, der er tilgængelig for dem. Derfor bliver de historier, erfaringer og ressourcer, eleven bringer med sig, afgørende for den literacytilegnelse, der kan finde sted (Holm & Laursen, 2010).

Literacy er gennem betydningsskabelsen med verbalsproget en vidensproducerende aktivitet, hvor viden behandles gennem sprogbrug. Gennem opmærksomhed på sprogbrug - ved at støtte eleverne i at lære spillets regler at kende - styrkes elevernes selvstændighed i måder at skabe betydning på. Kabel kalder dette semiotisk uafhængighed. En uafhængighed, der gennem kritisk opmærksomhed på det fagspecifikke sprogbrug ligger sig tæt op ad metasproglig bevidsthed (Kabel, 2017). Grundlæggende handler det om at kritisere en anden diskurs[1], end den man selv tilhører. Det kræver viden om begge diskurser. En metaviden, der bedst opnås gennem eksplicit *læring*. Mestring og dermed

[1] Definition af diskurs: ”*en socialt accepteret forbindelse mellem måder at bruge sprog på, tænke på og opføre sig på, som kan bruges til at identificere en som medlem af en social gruppe eller et net-værk.*” s.1 (Gee, 1998)

færdighed bygger på *tilegnelse* af sprog gennem meningsfulde sprogaktiviteter i naturlige og funktionelle omgivelser med støttende modeller (Gee, 1998).

Særligt vigtigt er det for de flersprogede elever, at de får lov at trække på alle de modaliteter, de kender til. På denne måde udnyttes deres funktionelle sprogviden i sprogtilegnelsen (Fibiger & Jørgensen, 2016). Elever, der vokser op med flere skriftsprog omkring sig, vil have flere semiotiske ressourcer at bringe i spil, når der arbejdes med literacytilegnelse. Opfordres eleverne ikke til at trække på disse funktionelle erfaringer, kan man risikere at skabe en kløft mellem den erfaring, eleverne har og den sprogforståelse, der kræves af dem i skolen. Mødes og anerkendes eleven derimod som et "… *unikt individ med relevante literacyerfaringer…"* (Laursen H. P., 2012, s. 18) er grobunden for en forståelse af skriftens principper skabt. Literacytilegnelsen kan for den flersprogede elev være en kompleks affære, der indebærer meget mere end skriftsprogstilegnelse. Tilegnelsen bliver et led i udviklingen af social identitet og er derfor en stor investering for eleven. Det er derfor væsentligt at overveje, hvilke literacyerfaringer der findes relevante og legitime, og ydermere hvilke literacyressourcer der gøres tilgængelige for eleverne at trække på. (Laursen H. P., 2012).

# 6. Praksiseksempel 2 - Modeller og foldebøger i N/T

I N/T undervisningen havde de sproglige udfordringer hævet sig til et nyt niveau. Ikke blot skulle undervisningen om planter og insekter foregå på dansk, men også fagsproget skulle beherskes på tværs af de to sprog. De faglige begreber skulle tilegnes i sådan en grad, at eleverne var i stand til at videreformidle disse, med de sproglige redskaber, der gav dem mest støtte. Det afsluttende produkt var derfor en foldebog, hvor verbalt og visuelt sprog kunne kombineres på det eller de sprog, eleverne ønskede.

I forløbet skulle eleverne orientere sig i fagbøger og på relevante websider. Særligt fokus var der på de multimodale elementer, hvor tekst og billede spiller sammen. Gennem klassediskussion, læreroplæg og gruppearbejde skulle eleverne forholde sig til, hvilke modeller der viste det, der i den givne situation var relevant. Det forventes altså af eleverne, at de forholder sig metarefleksivt til modaliteterne og overfører erfaringer fra forløbet til formidling af det faglige emne i egen fagtekst.

## 6.1 Klassesamtale om modeller

Som indledning til forløbet skulle eleverne bevidstgøres om modellernes muligheder og begrænsninger. I naturfagene møder eleverne som oftest modeller i forskellige udformninger: "*Der afvikles sjældent en undervisningslektion i naturfag, hvor der ikke gøres brug af en eller flere modeller til at*

*forklare elementer af naturfagligt indhold.*" (Johansen & Lindblad, 2014). Det er meningsfuldt at have et kritisk blik på disse modeller og vide, at de er skabt med et bestemt formål og ønsker at formidle noget særligt. De viser kun en del af virkeligheden og skal derfor behandles af modtageren efter disse kriterier (Johansen & Lindblad, 2014).

Eleverne blev præsenteret for forskellige typer af modeller udvalgt af læreren. I det følgende præsenteres centrale pointer fra den klassesamtale, der udfoldede sig på baggrund heraf. Se transskription i bilag 2 - N/T klassesamtale uddrag 1-4.

I det første uddrag er det elevernes udtalelser, der tages udgangspunkt i. Elev 2 forsøger at kategorisere de modeller, læreren har opstillet, ved at sætte det kendte begreb tegning på som overordnet kategori. Læreren  støtter op om forslaget og fremhæver elevens pointe ved at gentage elevens udtalelse. Udtalelsen vurderes med bemærkningen "*Det var rigtig fint*" her i forsøget på at opfordre andre elever til at deltage. Det er i denne situation vigtigt, at ingen svar er forkerte, da vi forsøger at udforske vores fælles forståelse af begrebet modeller (Gibbons, 2009). En anden elev bygger videre på den første elevs udtalelse: "*... så skal du vide hvordan det skal se ud*.". Herefter forsøger læreren at sammenkæde de to elevers udtalelser ved at påstå, at tegningerne forsøger at efterligne noget virkeligt.

I det følgende uddrag 2 arbejdes videre med denne illusion mellem model og virkelighed. Desuden udvides forståelsen af modeller til at indeholde andet end 2D tegninger. Læreren forholder sig kritisk til elevens udtalelse af objektet som værende en hjerne. På denne måde udfordres elevernes forståelse af sammenhængen mellem model og virkelighed. Elev 7 foreslår ordene "*falsk*" og "*ikke helt rigtig*" som udtryk for plastisk modellens repræsenterende forhold til en virkelig plastisk hjerne. Læreren giver i introduktionen udtryk for, hvor modellerne opholder sig, nemlig i NT lokalet. På denne måde sammenkædes de modeller, der omtales, med faget.

I uddrag 3 forholder eleverne sig til deres egen anvendelse af modeller i en forudgående mundtlig formidling. Elevernes egne erfaringer med at bruge modeller inddrages. Deres valg udfordres, og de bliver bedt om at sætte ord på fordelene ved at bruge modeller. Elev 10 angiver fordelene som et støtteredskab i den mundtlige formidling. Der uddybes med pointen omkring det visuelle element "*vise hvordan det sker*".

I det sidste uddrag 4 tales der ud fra en række punkter, læreren har opstillet, om hvad modeller er. Eleverne skal altså forholde sig til andres definition af, hvad en model er.

Elev 8 forsøger at sammenkæde påstanden med et tidligere eksempel fra klassesamtalen. Vi har altså her en elev, der har optaget en anden elevs udtalelse og forsøger at få det til at passe ind i egne skemaer. Det er tydeligt, at eleven er presset af at skulle formulere sig på dansk, men læreren udviser interesse i at kende til elevens tanker. Det virker tilsyneladende som en opfordring for eleven til at forsøge sig endnu engang. Selvom grammatikken ikke er helt korrekt, har vi ingen besvær med at forstå, hvad eleven forsøger at formidle. En vigtig pointe i denne indledende fase af undervisningen, hvor vi undersøger opfattelser og skaber fælles erfaringer.

Elev 1 får med sit hesteeksempel nuanceret modellens udfoldelsesmuligheder med udtalelsen "*så er det en lille smule af virkeligheden*." Her overtager læreren elevens svar og sammenholder det med en genkendelighed til den virkelige hest. Samme tendens ses i næste udtalelse. Her fremhæves det, at ikke alle vores sanser stimuleres af modeller. En god pointe om modellernes begrænsninger, og et eksempel på lærerens forventninger til elevernes udtalelser. I denne situation har læreren muligvis overfortolket elevens svar (Gibbons, 2009). I forhold til klassens samlede forståelse af modeller udfoldes en ulempe angående, hvad en model kan vise, og hvad den ikke kan.

## 6.2 Elevernes foldebøger

Forløbet afsluttes med udarbejdelse af foldebøger indeholdende de centrale begreber og modeller, der er behandlet gennem den forudgående undervisning. Se bilag 3 - N/T foldebog. Til eleverne stilles krav om formidling af et insekt og en forklaring af fotosyntesen. De arbejder altså videre med de insekter og plantemodeller, de tidligere har bearbejdet, og skriftliggør i processen deres erfaringer. Foldebogen bliver en form for identitetstekst, der er resultat af elevernes kreative arbejde. Gennem arbejdet investeres identitet, og flere modaliteter inddrages (Chow, 2008). Fremlæggelse for læreren med videooptagelse gør situationen formel, og elevernes arbejde tillægges værdi. De øver sig for at præstere; den øvelse, der ligger forud for fremlæggelsen, er en del af begrebstilegnelsen. Der arbejdes i en vekselvirkning mellem talt og skrevet sprog, hvor både verbal- og symbolsprog inddrages. Kropssproget kan anvendes til at sætte fælles fokus i bøgerne. Der er tale om en præstation, hvor alle elever får positiv feedback. Hvis eleverne virkelig formår at investere sig selv i projektet, vil resultatet være selvbekræftelse (Chow, 2008). Alle elever formåede at leve op til de stillede krav og fik formidlet deres viden i en kort præsentation. Eleverne udarbejdede egne modeller og blev inspireret af de modeller, der var at finde i bøger og på forskellige hjemmesider. De udvalgte relevant information, og kravet om optagelse på video gav tydeligvis en opfordring til at præstere.

# 7. Teori - Den funktionelle sprogmodel

I det følgende præsenteres den funktionelle sprogmodel, som genrepædagogikken bygger på. Den funktionelle sprogmodel står på tre pæle. Det er først og fremmest en *sprogteori*, der er baseret på Michael Hallidays systemisk funktionelle grammatik (SFG). Dernæst en *genreteori*, der bygger på den førnævnte sprogteori. For det tredje det *pædagogiske element*, der er inspireret af Vygotsky og Bruner med to centrale begreber, 'stilladsering' og 'zonen for nærmeste udvikling'. Formålet er, at udvikle elevernes sproglige færdigheder (Hedeboe & Polias, 2000) gennem bevidst tænkning (Smidt, 2011).

Der præsenteres løbende egne refleksioner over undervisningens planlægning i indrammede bokse.

## 7.1 Sprogteori

Tankegangen bag SFG er, at al sprogbrug sker i en kontekst, der afgør, hvilket sprog, der er tilgængeligt i hvilke sammenhænge. Denne kontekst indbefatter både det sproglige og det sociale. Konsekvensen heraf bliver, at beskrivelser af sprogsystemer også bliver beskrivelser af sociale kontekster. Den sociale kontekst inddeles i to dele; kultur- og situationskonteksten, der begge indvirker på sproget (Hedeboe & Polias, 2000). Først introduceres situationskonteksten.

### *7.1.1 Situationskonteksten*

Situationskonteksten er den umiddelbare kontekst, som sproget bruges i. Den kan beskrives ved hjælp af tre variabler, der er med til at bestemme den måde, sproget bruges på. De tre variabler kaldes samlet for registeret (Hedeboe & Polias, 2000). På bilag 4 – Sprogregisterkontinuum ses en skematisk opstillingen af følgende.

#### 7.1.1.1 Felt

Feltet referer til det indhold, der genfindes i teksten. Det er bestemmende for, hvad teksten handler om, og hvilke områder af virkeligheden den fremstiller (Hedeboe & Polias, 2000).

| |
|---|
| Eleverne havde udvist interesse for min evne til at afkode de færøske matematikopgaver. Denne interesse blev udgangspunktet for et forløb i matematik om matematikopgaven som genre. Gennem bevidstgørelse af opgavernes genretræk skulle eleverne erfare, hvordan hele det sproglige repertoire bidrager til meningsdannelsen. Feltet var med andre ord matematikopgaven.<br>Nogle aktiviteter var planlagt for at øge de metasproglige samtaler. F.eks. at kigge på matematikopgaver på andre sprog. Når meningsindholdet begrænses grundet manglende afkodning af teksten, |

kan opmærksomheden lettere rettes mod de genreelementer, der er genkendelige. Det tilstræbes, at eleverne gøres opmærksom på, hvordan de kan bruge deres genrekendskab på tværs af sprog. Eleverne anses som værende i besiddelse af en række uudtalte og ubevidste ressourcer. Ved at observere, beskrive, definere, sammenligne og generalisere skulle elevernes tilfældige hverdagsviden systematiseres og bevidstgøres som integreret viden (Derewianka, 2016). Se bilag 6 - Transskribering af klassesamtale.

Med tanke på arbejdet inden for feltet bliver det centralt, at der her opbygges en begrebsbank i forhold til emnet. Dette indbefatter fagspecifikke ord, og den grammatik, eleverne behøver (Johansson & Ring, 2015). Se mere herom under afsnit 7.3.1.

#### 7.1.1.2 Relation

Variablen relation forholder sig til relationen mellem parterne i teksten. Det kan være læser og skribent eller talere og tilhørere. Kommunikationen afslører indbyrdes relationer og roller. (Johansson & Ring, 2015)

I det klassiske lærer-elevforhold findes et ulige magtforhold. Læreren sætter dagsordenen, og eleverne svarer på lærerens ofte lukkede spørgsmål og vurderes herefter af læreren. Når elevernes literacykompetence ønskes udviklet, kræves en overvejende lige magtfordeling, hvor eleverne kan ytre sig mere frit. De skal kunne sige deres mening, give udtryk for det, de ikke forstår, foreslå nye emner, gætte, stille spørgsmål og tage ansvar. Det optimale er, at der gennem forløbet er et skifte i roller og magtfordeling både for lærer og elever (Derewianka, 2016).

#### 7.1.1.3 Kommunikationsmåde

Måden at kommunikere på bestemmes af tekstens funktion og har at gøre med den, rolle sproget spiller i situationskonteksten (Hedeboe & Polias, 2000). Der refereres også til mediet, f.eks. tale eller skrift. Sproget kan være båret af talesproget alene, men kropssprog og stemmeføring kan også bringe en lang række budskaber med sig. ”*Kommunikationsmåden er den variabel, der realiserer de to andre registervariabler*.” (Johansson & Ring, 2015, s. 215).

Uanset hvilket sprog der tales, realiseres situationskonteksten gennem de samtidigt arbejdende tre variable i registeret; felt, relation og måde. For at forstå situationskonteksten forudsættes kendskab til sprogsystemet. Det realiseres i sproget. Med tre grundlæggende komponenter kan denne realisering beskrives. De kaldes af Halliday for sprogets metafunktioner. (Hedeboe & Polias, 2000).

*Den eksperientielle metafunktion*, der realiserer Felt – Den måde sproget er organiseret på for at repræsentere virkeligheden. Hvad der kommunikeres om.

*Den interpersonelle metafunktion*, der realiserer Relation – Den måde sproget er organiseret på for at skabe relationer mellem mennesker. Hvem der kommunikerer med hvem.

*Den tekstuelle metafunktion*, der realiserer Måde – Den måde sproget organiseres på for at skabe sammenhæng i en tekst. Hvordan der kommunikeres.

Kommunikations-måde-kontinuummet anvendes i første omgang på K2-niveau i planlægningsfasen. Begreberne trækkes igen frem i analysen, K3-niveau, hvor der reflekteres efter gennemført undervisning. Formålet med inddragelse af kontinuummet er bevidstgørelse om, hvilket sprog der kræves af eleverne i hvilke situationer. Det tilstræbes, at:

”*Undervisningen begynder i det nære og situationsbundne sprog og flytter sig så gradvist over mod det sprog, der er uafhængigt af den umiddelbare situation.”* (Johansson & Ring, 2015, s. 217).

I dette forløb arbejdes der i første omgang udforskende i mundtligt form. Nøgleord er impulsivitet og uforudsigelighed. Eleverne udfordres gradvist til at lade hverdagssproget blive mere skriftsprogsnært gennem aktiviteter, der giver rum for refleksioner over erfaringer med genren (Derewianka, 2016). Som afslutning på forløbet skal eleverne skriftligt udforme deres egen matematikopgave. Se bilag 8 – Elevernes matematikopgaver.

Det at lære sprog, og at lære i det hele taget, kræver navigation inden for en bred vifte af sproglige roller og registre. Hvert register indbefatter et særligt kommunikationsfelt, -måde og -relation. Derfor må alle elementer indtænkes, når undervisningen tilrettelægges, for at sikre optimal udfordring og stilladsering for eleverne. (Derewianka, 2016)

### 7.1.2 Den kulturelle kontekst

Kommunikationens budskab leveres gennem socialt erfarede genrer. Livet igennem tillærers, hvilke fremstillinger der passer til hvilke situationer. Hermed afhænger vores formidling og forståelse af tekster af vores erfaringer (Johansson & Ring, 2015). Genrer er relativt stabile teksttyper, der har en særlig struktur og et særligt socialt formål. De forskellige genrer realiseres af de forskellige variationsmuligheder, registervariablerne giver, der igen realiseres af sproget (Hedeboe & Polias, 2000).

Inden genrepædagogikken beskrives, præsenteres det pædagogiske element, der selvsagt står i tæt tilknytning til genrepædagogikken.

## 7.2 Det pædagogiske element

En Bruner/Vygotsky-tradition *"… hævder at barnets sproglige udvikling finder sted i interaktion med en voksen (eller 'mere vidende' person)*." (Hedeboe & Polias, 2000, s. 211). Vygotskys socialkonstruktivistiske syn på læring, forklarer sprogets afgørende betydning gennem begrebet *bevidst tænkning*. Når eleven er i stand til at reflektere over egen læring, taler vi om bevidst tænkning. Først når eleven har taget viden til sig og gjort den til sin egen, bliver den bevidste tænkning en mulighed. Tænkningen realiseres gennem talen. Vygotsky taler om *internalisering*, her er både indre og ydre tale til stede. Talen bliver på denne måde en forudsætning for både tænkning og refleksion (Smidt, 2011).

Lærerens redskab i enhver læringssituation kan beskrives med *zonen for nærmeste udvikling*, der gennem Bruners begreb *stilladsering* hjælper den enkelte elev mod udvikling (Smidt, 2011). Gennem undervisning, der går forud for udviklingen, vækkes en række funktioner, der befinder sig på et modningsstadium, og som netop ligger i den nærmeste udviklingszone. Undervisningen bør altså knytte an til noget, eleven allerede har erfaret eller internaliseret. Udvikling beskrives som en bevægelse fra elevens aktuelle præstationsniveau til det potentielle niveau. Det er her, stilladsering kommer i spil, ved at bygge bro mellem de to niveauer. Stilladseringen iscenesættes af læreren i forbindelse med nye opgaver og udfordringer (Smidt, 2011).

Elevernes forforståelser, ovenfor beskrevet som erfaringer eller internaliseret viden, er vigtige, men kan ikke stå alene. Lærere og elever må finde et fælles ståsted, hvor det er muligt at udveksle erfaringer og i det hele taget kommunikere indbyrdes. Særligt vigtigt er det, når forskellige sprog og kulturer mødes. Her er: *"… betingelsen for at undervise grupper af elever, der møder med en anden kulturel baggrund end den, som skolen bygger på, […]at skabe, hvad [Grey] kalder, et erfaringsfællesskab*." (Hedeboe & Polias, 2000, s. 211).

Pointen med erfaringsfællesskaberne er, at eleverne forstår meningen med de ting, der foregår i skolen, og læreren får en forståelse for, hvad der er meningsfulde sammenhænge for eleverne at lære i (Hedeboe & Polias, 2000).

## 7.3 Genrepædagogikken

Bevidstgørelse om de sprogmønstre, der blev præsenteret i afsnit 7.1, er genrepædagogikkens formål. Tanken er, at en eksplicit undervisning i genrernes strukturelle og sproglige træk vil styrke elevernes mulighed for at lære sproget og på sproget (Johansson & Ring, 2015). Rollefordelingen mellem det faglige, pædagogikken i form af stilladsering og den særlige eksplicitte instruktion i genre og sprog, er udgangspunktet for den pædagogiske cirkel, som *The Teaching Learning Model* udgør (Hedeboe & Polias, 2000).

### *7.3.1 The Teaching Learning Model*

Modellen har vist sig at være et godt redskab som udgangspunkt for sprog- og vidensudviklende arbejde samt tilegnelse af fag- og genrekompetence i alle skolens fag. (Johansson & Ring, 2015). Se bilag 5 – The Teaching Learning Model.

Modellen er inddelt i fire faser, der veksler mellem undervisning og evaluering. På baggrund af elevernes forforståelse og viden om den pågældende genre, udvælges de dele af processen, som findes relevante (Johansson & Ring, 2015). Lærerens stilladsering og gennemgående dialog med eleverne er en del af alle fire faser. Det er de sproglige valg, der fortages, der udgør stilladseringen af eleverne, indtil de behersker og kan forholde sig til dem på egen hånd. Målet er, at eleverne overtager og udvikler på de sproglige mønstre til egne formål (Hedeboe & Polias, 2000). Gevinsten ved at arbejde ud fra modellen er, at eleverne får et større udbytte af den eksplicitte støtte, som kredsløbet tilbyder (Johansson & Ring, 2015).

#### 7.3.1.1. Fase 1 Opbygning af viden

I denne fase er kommunikationen i fokus. Der skabes situationer med autentiske kommunikationsmuligheder. Det kan være en fordel at lade flersprogede elever kommunikere på deres modersmål og lade dem hjælpe hinanden med at præsentere den nye viden på dansk. Læreren skal skaffe sig indblik i elevernes forforståelse, således at deres viden kan bringes i spil senere i forløbet (Johansson & Ring, 2015). Formålet er her at udforske og afgrænse et emne eller fagligt område. Eleverne skal tilegne sig relevante faglige begreber, udtryk og andre fagligt bestemte materialer og hjælpemidler (Hedeboe & Polias, 2000). Evalueringen er derfor løbende og formativ i denne fase (Johansson & Ring, 2015).

| |
|---|
| Arbejdet med GeoGebra (to ugentlige timer i 4 uger) og geometri (3 ugentlige timer i samme periode) udgjorde for læreren et indblik i elevernes forforståelse. Opgaveløsning inden for det faglige |

emne geometri var et vigtigt led i elevernes mulighed for at beherske begreber inden for geometrien. Det var et særligt fokus at kunne beherske basale funktioner i det IT-baserede matematikprogram GeoGebra, så tekniske færdigheder ikke udgjorde en barriere for at konstruere egne opgaver ved hjælp at programmet.

#### 7.3.1.2. Fase 2 Modellering og dekonstruktion

I klassen ses i plenum på modeltekster. Teksterne undersøges, og der skabes et metasprog om teksternes opbygning. Læreren udvælger noget i teksten, der er væsentligt for genren (Johansson & Ring, 2015). Strukturen demonstreres eksplicit af læreren, det er vigtigt at inddrage karakteristiske sproglige mønstre (Hedeboe & Polias, 2000). Der bør følges op på de samme fokuspunkter, for at eleverne forstår mønstrene, og hvordan de bidrager til tekstens hensigt. Flersprogede elever, der skal tillære sig nye danske ord, kan have brug for mere tid til at lære alle de nye fagbegreber, der knytter sig til genrens opbygning (Johansson & Ring, 2015).

I denne fase kiggede vi på matematiktekster på flere sprog. Relevante genretræk fremhæves og diskuteres som hensigtsmæssige. Helt konkret var det eksempler på spørgsmålstyper og hvor relevant information indhentes i teksten. Se mere herom i afsnit 8.1.

#### 7.3.1.3 Fase 3 Fælles tekstkonstruktion

Inden for genren skrives en fælles tekst, hvor de tillærte begreber bringes i spil. Lærerens opgave er at hjælpe eleverne med at tænke højt og italesætte elevens tanker med brug af de fag- og genrespecifikke begreber. Der kan også arbejdes med dele af teksten. Denne fase er en vigtig hjælp, når eleverne senere skal skrive tekster på egen hånd (Johansson & Ring, 2015).

Her arbejdes med elevernes matematikordbog med sproglige eksempler indhentet bl.a. i elevernes egen matematikbog. Se bilag 7 - Matematikordbog. Ordbogen skulle fungere som stilladsering for eleverne i den videre skrivefase og begrænse udfordringer i forhold til oversættelse mellem dansk og færøsk.

#### 7.3.1.4 Fase 4 Selvstændig tekstkonstruktion

På baggrund af det fælles begrebsapparat og fælles metasprog opbygget i foregående arbejde skal eleverne udforme tekster selvstændigt. Læreren støtter gennem respons og feedback (Johansson & Ring, 2015).

| |
|---|
| Eleverne skal selv udforme en matematikopgave, der kan løses i GeoGebra. Opgaven skal indeholde de genreelementer, vi fandt frem til i den indledende fase. Eleverne må arbejde alene eller i par. Se mere herom i afsnit 8.2. |

## 7.4 Hvorfor genrepædagogik?

Genrepædagogikken opstod i Australien som modsvar til den procesorienterede skrivepædagogik, der angiveligt kun tilgodeså nogle grupper at elever. Særligt de svagest præsterende elever har gavn af den funktionelle grammatik, men genrepædagogikken har vist sig at løfte alle grupper af elever (Hedeboe & Polias, 2000).

Gennem undervisningen opbygges et metasprog om tekster og tekststrukturer. De omtalte genrer er ikke kun de klassiske genrer fra danskfaget, men de går på tværs af alle fags tekster. Hermed bliver sprogundervisningen en opgave for alle lærere i alle fag. Læreren må gennem en eksplicit rolle undervise eleverne i et metasprog, der hører sig fagets tekster til.

Der arbejdes top-down, dvs. fra konteksten mod tekstens mere specifikke dele såsom afsnit, sætninger, ord og bogstaver (Johansson & Ring, 2015). Genrepædagogikken forsøger at skabe sammenhæng mellem en for eleverne meningsfuld sprogundervisning og det at vise dem, hvordan de kan blive bedre til at læse, forstå samt producere tekster (Hedeboe & Polias, 2000). Det er undersøgelser i fællesskabet mellem lærere og elever, der gennem arbejdet med den funktionelle model sætter fokus på vigtigheden af at have metasproglig opmærksomhed på de valgmuligheder, der er tilgængelige i forskellige kontekster. (Hedeboe & Polias, 2000). ”*Det er nødvendigt at lære et metasprog … for at kunne drage fordel af modellen*” (Hedeboe & Polias, 2000, s. 199) Den eksplicitte viden om sprog og genre bliver en del af lærere og elevers erfaringsfællesskab. Når vidensgrundlaget gøres eksplicit, får alle elever mulighed for at udvikle sig sprogligt (på lige fod). Det skjulte gøres synligt. Der er ikke brug for subjektiv bedømmelse af elevernes tekster, da formål og mål står klart for alle parter. I fællesskabet udvikles et sprog til at tale om sprog – metasproget (Hedeboe & Polias, 2000).

### 7.5 Matematikbogen som genre

Matematikbogen er en multimodal tekst, der blander flere grundgenre. Når eleverne starter i 4. klasse, er det normalt, at de går fra engangshæfter, der må skrives i, til flergangsbøger, der kræver remediering. Eleverne skal læse og forstå indholdet i bogen for derefter at overføre denne viden til et hæfte, udføre aktiviteter og måske arbejde med konkrete materialer. (Andersen, 2010)

Matematikbogen er som genre en blandet størrelse. Den instruerende tekst kan genfindes som instruktioner på spilleregler eller tegningskonstruktioner. Den informerende tekst er også hyppig inden for denne genre kan matematiske fænomener og begreber forklares. I sammenblanding med den fortællende genre kan der laves kortere matematikhistorier, hvor centrale informationer skal genfindes til løsning af et senere matematisk problem. Forskellige genrer udløser særlige forventningskontrakter, der styrer vores læsning af bestemte tekster. For at eleverne kan forholde sig til disse genrehybrider, kræver det et vist grundlæggende genrekendskab (Mailand, 2007).

Elever, der kender og forstår opbygningen af deres matematikbog, vil lettere kunne arbejde systematisk med det de læser i den. Gennem genrekendskab guides eleven i sin orientering af teksten, der ofte består af forskellige tekstelementer som tegninger eller andre illustrationer, en indledende tekst, opgaver, der for at kunne løses kræver informationssøgning i andre tekstelementer og evt. tekniske tegninger som tabeller og grafer (Andersen, 2010).

Den literacy, der knytter sig til matematikfaget, tager ofte afsæt i elevernes grundbog. Det er helt oplagt at kende til de teksttyper, der kan genfindes heri. Det her omtalte forløb i matematik, er et led i udviklingen af forståelse og sprog omkring den fagspecifikke blandingsgenre matematiktekster udgør.

## 8. Praksiseksempel 3 – Matematiktekster på flere sprog

### 8.1 Analyse af klassesamtale

For at tydeliggøre elevernes tavse viden om matematikopgaven som genre, kiggede vi på matematikopgaver på forskellige sprog. Engelsk, tysk, hollandsk og kinesisk var bl.a. i fokus. Jeg har udvalgt den kinesiske opgave, da eleverne her ikke regnede med de kunne tyde noget.

Der arbejdes med elementer fra fase 1 og 2. Feltet er her en skriftlig matematikopgave, der undersøges som modeltekst. Vi forsøger at skabe et fælles metasprog om matematiktekster. F.eks. ved vi, at der

efter tal ofte står en enhed. I dette tilfælde er enheden knyttet til den figur, der genfindes i opgaven, her en trekant, og må derfor repræsentere en længde (se bilag 6).

*E 3: Altså, det er fordi det er en trekant og så (tegner en trekant med fingeren)*

Der kommunikeres mundtligt på både dansk og færøsk, hvilket er accepteret af både lærer og elever. Relationen er til den uformelle side, hvor der er jævnlig kontakt og forholdsvis lige magtfordeling. Eleverne skal turde foreslå nye emner, gætte og stille spørgsmål.

Eleverne udfordres til at komme med kvalificerede gæt, der bygger på tekstens elementer. Lærens udtalelse "*Det tror jeg ikke*" kan uden for konteksten virke upædagogisk og kunne potentielt være degraderende for elevens lyst til at deltage i den videre klassesamtale. Kigges der nærmere på den interpersonelle metarelation og tekstuelle metafunktion, vil der på videoen kunne ses, at læreren smiler og holder opmærksomheden på eleven som opfordring til at uddybe svaret (Gibbons, 2009). Eleven giver heller ikke bare op og henviser til tavlen med både verbal- og kropssprog. Læreren tager eleven alvorligt og bruger tid på at udvise forståelse for elevens kommunikationsforsøg. Samtidigt bliver magtrelationen tydelig skæv, med formuleringen "*Jeg tror, du har helt ret i at det kunne være en eller anden enhed*", da læreren her vurderer elevens svar. Derved gøres læreren til dommer, der søger et bestemt svar. Samtidig opfordres andre elever til at udbygge elevens udtalelse, og sammen kvalificerer vi elev 1's første iagttagelse.

Fokus er at skabe autentiske kommunikationsmuligheder, og sproget må derfor i første omgang ikke være en barriere for at formidle budskabet. Sproget fungerer i et spændingsfelt mellem det mere institutionaliserede sprog, vi forsøger at tilegne os, og det hverdagsprægede sprog vi bruger i den umiddelbare kommunikationssituation. Her er et eksempel på sprog som ledsagelse til handling:

*Elev 3: Det der ét tal **der** (peger på tavlen), det kan også betyde, at det er første spørgsmål.*

Det markerede ord **der** giver kun mening, fordi vi kigger på samme felt, og fordi ytringen er ledsaget af en pegende finger, der følges op af læreren i en efterlignende handling.

Formålet er for læreren at skabe indblik i elevernes forforståelse, så der kan trækkes på denne viden senere i forløbet. Den udvalgte samtale giver indblik i elevernes viden om matematiske enheder.

## 8.2 Analyse af elevopgaver

Eleverne skulle arbejde i fase 4 og vise deres genrekompetence, ved selv at udfærdige matematikopgaver. Opgaverne blev udfærdiget på færøsk og derefter oversat til dansk. Hensigten med denne todeling af øvelsen var at stilladsere eleverne, så de i første omgang kun skulle koncentrere sig om at bringe de genretekniske elementer i spil og samtidig være så lidt begrænset af sproget som muligt. I anden omgang blev der stillet store krav til deres danskkundskaber. Sproget bærer i denne del af forløbet præg af rekonstruktion eller konstruktion, og derfor kræves stor beherskelse af det mere institutionaliserede sprog. Tegn på en vellykket opgaveformulering vil være: Verberne bruges i bydeform, der gives instruktioner og der stilles et spørgsmål.

En stor del af eleverne formåede ikke at skabe deres egen opgave og støttede sig derfor til opgaveformuleringer i deres grundbog. Der var altså nogle elever, der arbejde i fase 3 med matematikbogen som modeltekst og rekonstruktion af denne, hvorimod andre sprang denne fase over. Udfordringerne mødte de på denne måde først for alvor i oversættelsen til dansk. Elevernes matematikordbog skulle fungere som støtte. Bogen virkede også i oversættelsen af de enkelte fagord (se bilag 7). Vanskelighederne opstod i de grammatiske elementer, f.eks. bøjning af verberne og hvilket forholdsord, der bør bruges i situationen. Disse elementer er særligt udfordrende for de flersprogede elever.

På bilag 8 ses eksempler på elevernes matematikopgaver. Opgave 1 indeholder en illustration, en historie, et problem og et spørgsmål. Illustrationen er af en fodboldbane og har længdeangivelse med meter som enhed. Eleven udviser stort genrekendskab og formår at formidle i en kombination mellem verbal- og visuelsprog. Ud over en del stavefejl ses overføringer fra færøsk grammatik. F.eks. omtales fodboldbanen som han, og forholdsordet *í [ʊi]* oversættes til *i [i:]*, hvilket er påfaldende for en med dansk som modersmål. Her ville præpositionen *på* være mere passende. Det er let at forstå elevens valg, da de to ord ligner hinanden. Der kan altså være tale om en sprogsammenligning mellem de to sprog. Eleven formår at formidle sin genreeksemplariske verbaltekst. En modtager, der er bekendt med genren, vil kunne afkode den sidste formulering som et spørgsmål knyttet til den ovenstående historie.

Opgave 2 er stærkt inspireret af elevernes matematikbog. Her oversættes det færøske verbum *spegla* til *spejle*, hvor verbet ønskes i bydeform, altså spejl. En kasus, der på klassen er fremhævet som hørende sig til genren instruerende tekst. Det er ofte sådan, at danske ord ender på *e* og ikke *a*, som på færøsk. Også her ses vanskeligheder med forholdsordene. En udfordring, der måske kunne imødekommes ved at studere flere matematikopgaver på dansk. Fordelen ved at eleverne behersker de to

sprog med rimelighed er, at mulighederne for at sammenholde teksterne forøges. Ved at blive bevidst om de danske tekster øges også bevidstheden om eget modersmål.

I opgave 3 er der høj grad af verbalsproglig formidling. Oversættelsen er foretaget af tre elever, hvoraf den ene har boet i Danmark indtil dette skoleårs begyndelse. Det kan formodentlig forklare, hvorfor de lykkes bedre med at vælge de rigtige forholdsord. Den danske tekst er ikke en direkte oversættelse, og det er med andre ord tydeligt, at eleverne har foretaget en lang række valg under udformningen. F.eks. har de valgt det danske ord *falder* som oversættelse til det færøske *glíður*, hvor det ville være lige oplagt at bruge glider, der i øvrigt ortografisk ligner hinanden. I sidste linje oversættes det færøske ord for snegl til *den*. Dette er særligt interessant, da de tidligere i teksten har holdt sig til den færøske kønsbestemmelse *han* som henvisning til den faldende snegl. Teksten er et udtryk for mellemsprog, hvor eleverne kunne udfordres til at skelne mere skarpt mellem de færøske køn og de danske betegnelser fælles- og intetkøn.

## 9. Delkonklusion

Det var som underviser givende at optræde som fremmedsproget. Eleverne var eksperter på deres modersmål, og vi kunne i undervisningen trække på deres viden. De genrepædagogiske teorier bidrager med en lang række relevante begreber for tilrettelæggelse af flersprogsundervisning. Det grammatiske redskab gør det muligt at sammenligne grundmodeller af genre med mere udviklede eksempler på tekster inden for genren. De forskellige sproglige aspekter der knytter sig til genren kan af læreren gøres eksplicit og kan derfor også af læreren iagttages hos eleverne. Eleverne udvikler metasproglig opmærksomhed og bliver aktive deltagere i egen læreproces. Elevernes literacykompetence synes styrket gennem arbejdet på tværs af de to sprog, hvor metasprog om sprog og genrer opstod på en naturlig måde i selve gennemførelsen.

# 10. Diskussion

Da ovenstående analyser bygger på empiri indsamlet i en færøsk kontekst, er jeg interesseret i at nuancere denne viden i forhold til en dansk kontekst. Den flersproglighed, der udfolder sig i de fleste danske klasser, bygger på en større diversitet. Hvad betyder det, for den måde der tænkes undervisning på? Og hvordan og i hvor høj grad kan de positive erfaringer fra praktikken overføres til mit kommende lærerliv i dansk praksis? Derfor har jeg interviewet to danske lærere med stor erfaring i at undervise flersprogede klasser. Interviewet giver mulighed for at dykke ned i konkrete praksiserfaringer og få belyst en del af den kompleksitet, der gør sig gældende inden for professionen.

Interviewet kan ses i bilag 9.

## 10.1 Interviewpersonerne

To lærere deltog i interviewet.

Lærer F: Underviser i udskolingen i matematik, biologi og idræt. Desuden er F matematikvejleder på skolen og har timer i dansk som andetsprog.

Lærer L: Underviser både i dansk og matematik på mellemtrinnet. Derudover underviser L også i skolens modtagerklasse og er også for nyligt uddannet matematikvejleder med lærer F.

## 10.2 Erfaringer fra en dansk praksis

Lærerne er meget enige om, at undervisningssproget i Danmark er dansk. Når der kommer elever, der endnu ikke behersker dansk i sådan en grad, at de kan deltage i almenundervisningen, starter de i modtagerklassen. Elever med mange forskellige sprogkompetencer mødes i den danske folkeskole. Fællessproget bliver dansk, da der er et behov for et nyt fælles sprog at kommunikere indenfor. I modtagerklassen kommer der i perioder grupper af elever med samme modersmål:

Lærer L *... men det har også været en udfordring den her modtagerklasse, hvor der er så mange syrere. Også kommer der - altså - de har ikke behov for at tale dansk (ja?) de kan tale med hinanden, hvor det før har været modtagerklassen har været meget blandet så de kun har haft dansk som fællessprog.*

Det at tilegne sig sprog, handler også om et behov for at kunne udtrykke sig, gøre sig forståelig og i det hele taget kommunikere med de mennesker man omgiver sig med. I praktikken stod jeg som lærer med et behov for at eleverne kommunikerede med mig på dansk. Samtidig var jeg nysgerrig efter at lære nogle færøske kundskaber, da jeg i alle andre sammenhænge hørte færøsk. Dette behov står de

danske lærere ikke med. Til alle tider vil diversiteten af sprog være større. f.eks. kan kommunikation med forældrene være en udfordring. Her findes forskellige ressourcepersoner på skolen som selv er flersprogede.

Lærerne fremhæver, hvordan det kan være en fordel at fremhæve eleverne som eksperter og inddrage deres sprogkulturelle viden i undervisningssammenhæng.

Lærer L: *... ja stedet for at tage Kina, hvis man ikke (har nogle elever der taler det) så bruger man de børn man har og noget de kan relatere til, og der også, hvor de så kan få et løft i at, her ved jeg faktisk noget og jeg ved mere end [læreren]*.

Lærer L er her ikke bange for at sætte sig selv i spil, som uvidende eller som minimum give plads til elevernes erfaringer som udgangspunkt for undervisningen.

Lærerne er enige om, at der kan være mange fordele ved at lade eleverne anvende det sprog, de finder lettest til at kommunikere det budskab, de ønsker.

Lærer F: *De skulle skrive om et eller andet klassisk eventyr, men det der med at lære en genre, også skrev de da bare på somalisk det er jo fuldstændig ligegyldigt altså for at få genren med*

Der er altså forskel på de faglige krav, der stilles i undervisningen. Det er en tendens gennem samtalen at eleverne modersmål gerne må benyttes, når det giver anledning til faglig vinding. Hvis eleverne vælger også at tale et andet sprog end dansk i sociale sammenhænge, f.eks. når de er på tur eller i frikvarteret, er holdningen mere tvetydig. Når en stor del af eleverne taler samme modersmål, kan det blive den lille resterende gruppe af eleverne med udelukkende dansk sprogkompetence, der bliver ekskluderet.

Lærer F: *... Vi har nemlig meget snak om det der, hvornår skal man bruge det arabiske sprog ikk. Det er jo sindssyg godt i en forklaring med noget fagligt ikk øh, men de er så mange så de har valgt at sige arabisk det er det vi taler her. Det kæmper vi faktisk hårdt for det er et stort problem for dem der ellers er i klassen*.

Det synes at være mest fordelagtigt, hvis alle elever enten har fælles modersmål eller når diversiteten er så tilstrækkelig stor, at alle har behov for at kommunikere på et nyt fælles sprog.

Lærerne fremhæver en lang vej fra den mundtlige formidling til arbejdet med de skriftlige tekster.

Lærer L: *man kan jo stå som lærer og gennemgå og sørge så meget for at han forstår procent og når der så pludselig står også købte han en lampe og den var sat ned til pludselig forstår han ikke rabat, nedsat, udsalg, standerlampe…*

Det kan være stor forskel på de sproglige kompetencer, der kræves for at forstå en faglig mundtlig formidling også den skriftsproglige kompetence der kræves, når eleverne skal behandle faglige skrevne tekster. Lærer F fremhæver vigtigheden af at have erfaringer med den kontekst der behandles, hvilket lærer L beskriver som at arbejde med de førfaglige ord.

Lærer F: *… Det er også en måde og genskabe på at man bare har arbejdet rigtig meget med det. I andre sammenhænge også.*

Lærer L: *ja altså der er så mange ord som lægger op til udsalg og rabat som de heller ikke forstår*

For at styrke elevernes muligheder for succes i mødet med tekster, er der stort fokus på de sproglige aktiviteter i undervisningen. Særligt de førsproglige aktiviteter gives opmærksomhed. Der kigges på overskrifter og billeder, der knytter sig til teksten. Der gættes i fællesskab på ud fra de forventninger, der er til teksterne. F.eks. kan information fjernes fra teksten, for på denne måde at tydeliggøre forventninger til hvilken information, der mangler.

Lærer F: *Der plejer jeg altid at køre et forløb hvor jeg fjerner alle spørgsmålene også starter de egentlig med og læse og så se ud fra der hvad kunne man forestille sig de ville spørge om. Så stiller de selv spørgsmålene. Så snakker vi lidt om hvad spørgsmålstyper er der og hvad er gode spørgsmål og hvad vil man nok ikke vælge.*

Når eleverne selv skal producere tekster er fokus på faglige begreber og formidling til en særlig modtager. På mellemtrinnet skriver de til lidt tungnemme rumvæsner, der har brug for meget uddybende forklaringer. Tekst og billede arbejder sammen i elevernes produktioner.

Eleverne skriver også egne regnehistorier og får på denne måde knyttet faglige begreber til kontekster, de selv er bekendte med.

## Konklusion

De flersprogede literacyerfaringer kan inddrages i fagundervisningen i en vekselvirkning mellem en åben og undersøgende undervisning, der tager udgangspunkt i elevernes erfaringer, og en eksplicit undervisning i genrer. Det er nødvendigt at gøre plads til elevernes tanker og erfaringer i klassesamtalerne. Derfor må undervisningen foregå på en måde, så eleverne har mulighed for at bidrage med de individuelle literacyerfaringer, de bringer med sig, fra alle de sprog de kender. Læreren skal være klar til at undersøge, det eleverne bringer i spil, ved at sætte sig i elevernes sted, improvisere og vise, hvordan elevernes hverdagsviden kan bruges i de faglige kontekster, vi sammen undersøger. Der skal gennem stilladsering skabes forbindelse mellem elevernes funktionelle sprogerfaringer, og den sprogforståelse der kræves af dem i skolens fag. Det gøres ved at udvikle de krav, der stilles til elevernes skriftsproglighed fra det hverdagsnære og kontekstbundne mod det faglige og kontekstuafhængige.

De metasproglige samtaler er særligt vigtige i den indledende fase af undervisningen, hvor eleverne skal have aktiveret deres forforståelse. Gennem fælles udvikling af sprog om sprog gøres det skjulte synligt, og fokus bliver bl.a. i genrepædagogikken på de valgmuligheder, der er tilgængelige. Det kræver et stort genrekendskab hos underviseren, da bevidsthed om de strukturer der bærer teksterne er en forudsætning for videreformidlingen heraf. Den elev der er opmærksom på sprogets systemer og regler kan forholde sig kritisk til dem og får mulighed for at blive en mere opmærksom og uafhængig bruger af sproget.

Som kommende lærer betyder det, at jeg vil være opmærksom på den diversitet af erfaringer eleverne bringer med ind i skolens univers, samt den kompleksitet der ligger bag enhver sprogtilegnelsesproces. Jeg har gennem praktikken erfaret, hvilken udfordring det er at være udenforstående i forhold til sprog, kultur og sociale fællesskaber, der alle er en del af den udvikling, som ligger bag enhver literacytilegnelse.

# 12. Litteraturliste

Andersen, M. W. (2010). *Matematiske billeder, sprog og læsning.* Frederikshavn: Dafolo.

Bjørndal, C. R. (2003). *Det vurderende øje - Observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning.* Klim.

Brinkmann, S., & Kvale, S. (2009). *InterView* (2. udgave, 6. oplag udg.). (B. Nake, Ovs.) København: Hans Reitzels Forlag.

Chow, P. (Oktober 2008). Elevers hjemmesprog: Ven eller fjende. *Sprogforum - Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*(43), s. 35-43.

Christensen, V. T. (December 2016). *Pisa 2015 udersøgelsen - En sammenfatning.* Hentet 7. april 2017 fra http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/PISA/PISA_2015_En_sammenfatning.pdf

Dale, E. L. (1998). *Pædagogik og professionalitet.* (I. H. Hansen, Ovs.) Gylling: Forlaget Klim.

Derewianka, B. (2016). 2. Vilde med sten: Indskolingsbørn på opdagerfærd i geologiens sprog. I M. V. Christensen, *Genrepædagogik - og andre nye veje i læse- og skriveundervisningen* (M.-M. Rydén, Ovs., s. 35-55). Hans Reitzels Forlag.

Fibiger, J., & Jørgensen, M. (2016). *Tæt på literacy - Håndbog i læsning og skrivning.* Hans Reitzels Forlag.

Gee, J. P. (1998). Literacy og diskurs. (P. H. Lützen, J. Spangenberg, & C. P. Lindberg, Red.) *literacy.dk.*

Gibbons, P. (2009). Læring gennem samtale - lærer/elev-interaktioner med andetsprogselever. *Unge Pædagoger*(5), s. 31-43.

Hedeboe, B., & Polias, J. (2000). Et sprog til at tale om sprog - om funktionel grammatik og genrepædagogik i Australien. I A. R. Karin Esmann, *Dansk i dialog* (s. 193-231). Dansklærerforeningen.

Holm, L., & Laursen, H. P. (2010). *Dansk som andetsprog - Didaktiske og pædagogiske perspektiver.* Dansklærerforeningens Forlag.

Johansen, H. B., & Lindblad, B. (2014). *Modeller i naturfagene.* Hentet 10. 10 2016 fra NTSnet: http://ntsnet.dk/sites/default/files/Modeller%20i%20naturfagsundervisningen%20_HB_BLJ_0.pdf

Johansson, B., & Ring, A. S. (2015). *Lad sproget bære- Genrepædagogik i praksis* (2. udgave udg.). (M. Visby, Ovs.) København: Akademisk Forlag.

Kabel, K. (2017). Fagspecifik literacy - når elever skaber betydning. I S. K. Knudsen, & L. Wulff, *Kom ind i sproget. Flersprogede elever i fagundervisningen* (s. 87). Akademisk Forlag.

Laursen, H. P. (September 2012). Et socailsemiotisk blik på literacy og sproglig diversitet. *Viden om læsning - literacy*(12), s. 16-21. Hentet fra Et socialsemiotisk blik på literacy og sproglig diversitet.

Laursen, H. P. (Oktober 2016). *Statusrapport 9.* Hentet 15. April 2017 fra Tegn på sprog - tosprogede børn lærer at læse og skrive: https://ucc.dk/sites/default/files/tegn_paa_sprog_-_statusrapport_2016_0.pdf

Mailand, M. K. (2007). *Genreskrivning i skolen.* Litauen: Hans Reitzels Forlag.

Olsen, J. V. (20. Februar 2013). *Folkeskolen.dk*. Hentet fra Brug elevernes mange forskellige sprog i undervisningen: https://www.folkeskolen.dk/522998/brug-elevernes-mange-forskellige-sprog-i-undervisningen

Qvortrup, L. (2004). *Det vidende samfund - mysteriet om viden, læring og dannelse.* København: Unge Pædagoger.

Sandgaard, C. (2015). *Projekt uddannelsesløft - Evaluering.* Hentet 7. april 2017 fra http://www.uddannelsesloeft.dk/images/stories/Evaluering_Projekt_Uddannelseslft_2015-3.pdf

Smidt, S. (2011). *Vygotsky og små børns læring - en introduktion.* København: Hans Reitzels Forlag.

Sprotin.fo. (u.d.). Hentet 14. april 2017 fra Dansk-Færøsk: http://sprotin.fo/?p=dictionaries&_SearchDescription=0&_DictionaryId=5&_DictionaryPage=1&_SearchFor=takt

# Bilag

## Bilag 1 – Ordbogsopslag

Her et eksempel fra netordbogen dansk-færøsk (Sprotin.fo, u.d.):

**takt**[1] *-en, -er*

**1** takt, stig, stev; *(tónl.) temaet består af 8 takter* temað er í 8 taktum; *(tónl.) trefjerdedelstakt* trífjórðings takt; *slå t.* sláa taktina; *danse i t.* dansa við stevi, dansa í takt; *gå i t.* ganga við stevi, ganga í takt; *ro i t.* hava áralag; *komme ud af t.* missa stevið, fara av lagnum

**2** *takter flt* gott avrik; *landsholdet viste gode takter i aftenens kamp mod spanierne* landsliðið stríddist manniliga í dystinum móti spaniarunum *(el.* spaniólunum) tað kvøldið

**takt**[2] *en, einki flt.*

pli, tað at duga at bera seg at, tað at duga *(el.* kunna) fólkaskikk, góður atburður; *udføre et vanskeligt hverv med t.* greiða tvørligt arbeiði við skynsemi; *lære t. og tone* læra fólkaskikk, læra góðan *(el.* rættan) atburð, læra at duga at bera seg, læra at haga sær

## Bilag 2 – N/T klassesamtale

Uddrag 1

| | |
|---|---|
| L: | Hvad kan I se? |
| … | |
| E 2: | En model er en tegning |
| L: | En model kunne være en tegning ja hørte alle det? |
| Alle: | Ja |
| L: | Det var rigtig fint. Elev 3, hvad tænker du? |
| E 3: | Det samme. Det er bare et eksempel, hvis du skal bygge et hus, så skal du vide hvordan det skal se ud. |
| … | |
| L: | men så ligner den (tegningen) det hus man også gerne vil bygge bagefter? |
| Elev 3: | ja |

Uddrag 2

| | |
|---|---|
| L: | … så var jeg også lige nede i natur teknik. Altså der var rigtig mange modeller dernede, men den her, den synes jeg, der var lidt sjov. Kan I se hvad det er? Man kan sådan skille den ad her. Hvad siger du elev 5? |
| E 5: | En hjerne. |
| L: | Det er en hjerne. Men er det en hjerne? Er den taget ud af et menneskes hoved og så herhen? (reaktion: rysten på hovedet) nej? Ja elev 6, hvad siger du? |
| E 6: | Det er en model af en hjerne |
| L: | Det er en model af en hjerne. Hvaaa. Hvordan ved vi så, hvad forskellen er på en rigtig hjerne og modellen. … Hvad tænker du om det elev 7? |
| E 7: | Den er falsk |
| L: | Den er falsk på en måde |
| E 7: | Den er ikke helt rigtig |
| L: | Nej den er ikke helt rigtig den her |

Uddrag 3

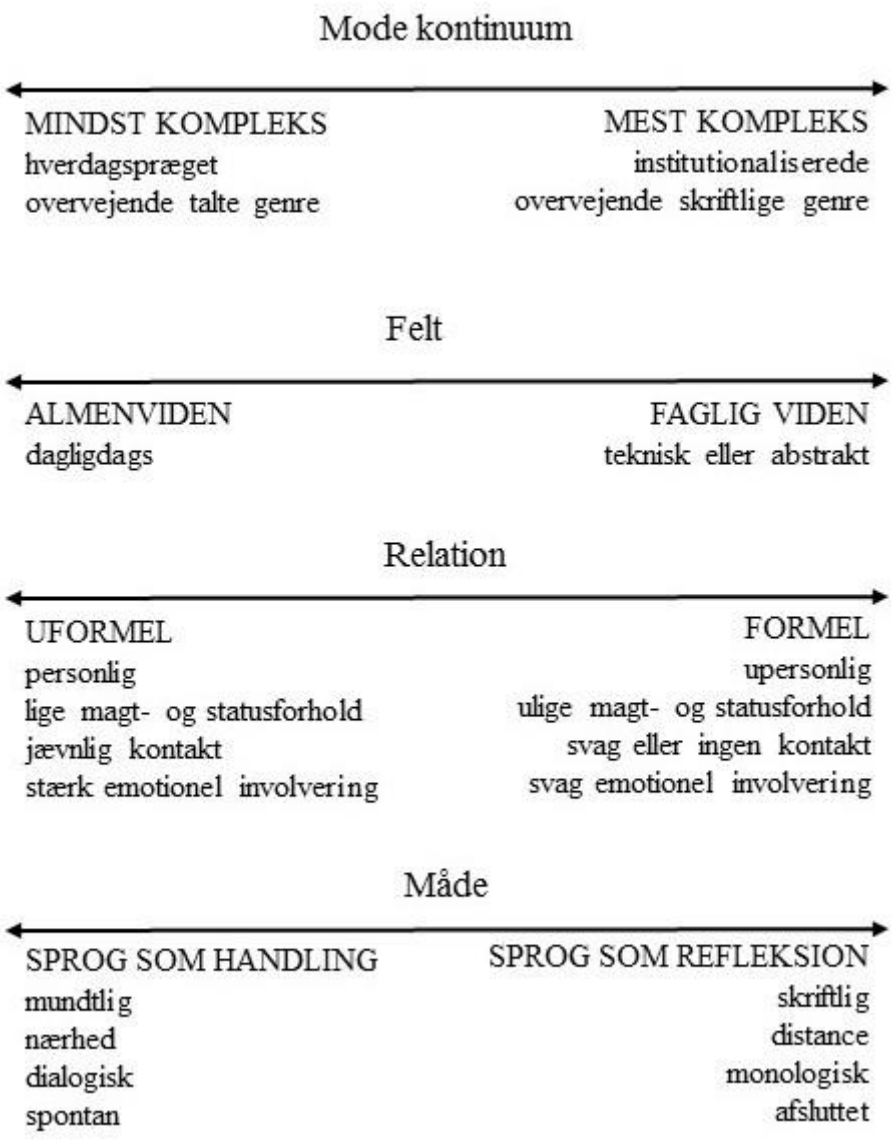
| | |
|---|---|
| L: | Ja så tog jeg den der med også, fordi I fortalte jo mig en hel masse om geologi og tektoniske plader, der kunne flytte sig og sådan noget. Og der brugte I sindssyg mange modeller, da I fremlagde for hinanden. Var I klar over det? |
| E: | Ja |
| L: | Ja? Havde I fået af vide I skulle det? |
| E: | (lidt diskussion, men når frem til nej) |
| L: | Nej? Hvorfor tog I dem så med, hvis det ikke var noget I skulle? … Hvad tænker du elev 10? |
| E 10: | Så man kan bedre forklare om det man skal sige |
| L: | Ja så synes du det var lettere at forklare |
| E 10: | Ja, eller vise hvordan det sker sådan |

Uddrag 4

| | |
|---|---|
| L: | ”en model viser en lille del af virkeligheden” ja den synes jeg lige vi skal tænke lidt over. En lille del af virkeligheden? Hvad mener de med det? Altså det modsatte ville være, det viser hele virkeligheden, ikke? |
| E 8: | (forsøger at sige noget men fortryder) |
| L: | Ja jeg ville gerne vide, hvad du tænkte? |
| E 8: | Altså at det er lige som at huset skal se ud sådan, men det er ikke det huset vi skal lave |
| L: | Ja det er ikke det helt rigtige alligevel. Ja hvad tænker du elev 1? |
| E 1: | At øhh, hvis det er et billede af en hest |
| L: | Ja (nikker) |
| E 1: | Så er det en lille smule af virkeligheden, øhh, på en model |
| L: | Mmm. Ja når man har set hesten på billedet, så kan man måske kende den i virkeligheden |
| E 1: | Ja |
| L: | Men man kan ikke gå hen og røre den, eller mærke hvor varm den er, eller hvordan pelsen føles og sådan. Så skal man hen og røre den rigtige hest. |

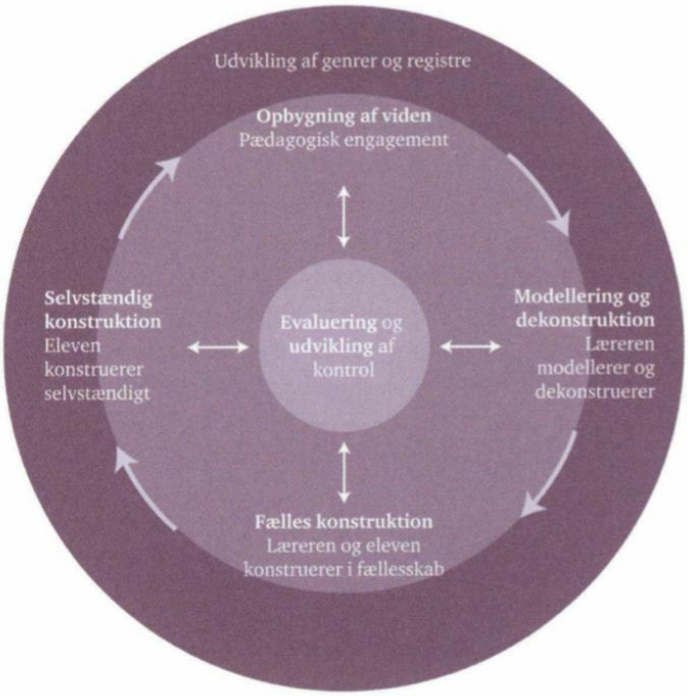
## Bilag 3 – N/T foldebog

## Bilag 4 – Sprogregisterkontinuum




*Figur 1 Sprogregisterkontinuum. Frit efter (Hedeboe & Polias, 2000) samt (Johansson & Ring, 2015)*

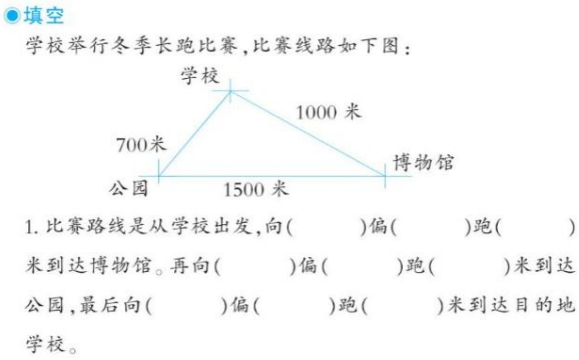
## Bilag 5 – The teaching Learning Model




**Figur 3.5** Undervisnings- og læringskredsløbet (Hedeboe & Polias 2008)

(Johansson & Ring, 2015, s. 33)

## Bilag 6 – Transskribering af klassesamtale




L: Så tager vi lige den der

Elev 1: Ah det forstår jeg ikke en skid af (færøsk)

L: Ja navn (elev 2)

Elev 2: ja, det er kinesisk

L: Ja det er kinesisk … Hvad er det der sker her. Hvorfor er det vi lige pludselig synes det ser så svært ud? Navn (elev 3)

Elev 3: (det er noget med bogstaverne)

L: ja det er nogle helt andre bogstaver. Faktisk så hedder det skrifttegn det de har. Ja. … Men jeg vil alligevel sige, der er noget vi kan genkende. … Der er noget vi godt kan finde ud af hvad er. … Navn (elev 1)

Elev 1: 700, 1000, 1500 (færøsk)

L: Ja der er nogle tal, du kan se, hvad er. Ved du også hvad de prøver at beskrive?

Elev 1: Jeg tror, det er 1000 kr. og kr. og sådan nogen

L: Det tror jeg ikke

Elev 1: Det der (peger på tavlen)

L: (går mod tavlen og peger) Det her bagved, det tror du kunne være kroner. Jeg tror, du har helt ret i at det kunne være en eller anden enhed. Prøv lige øh. Hvad tænker du navn (elev 4)?

Elev 4: En meter (færøsk)

L: Du tænker meter. Ja. Det gør jeg også. Hvorfor tænker du det? (eleven trækker på skuldrene) Altså det kan også være centimeter. Jeg tænker bare det er en eller anden længde. … Navn (elev 3) hvad tænker du?

Elev 3: Altså, det er fordi det er en trekant og så (tegner en trekant med fingeren)

L: Ja så du blev hjulpet af figuren her? (eleven nikker ivrigt) bare bliv ved

Elev 3: Det der ét tal der, det kan også betyde at det er første spørgsmål

L: Første spørgsmål. Hold da op vi forstår pludselig meget.

## Bilag 7 - Matematikordbog

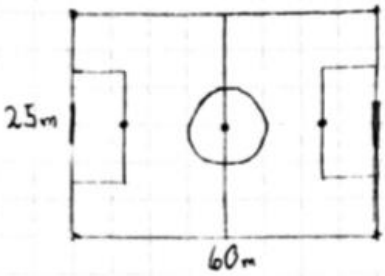
| **Dansk** | **Eksempel** | **Færøsk** | **Dømi** |
|---|---|---|---|
| Matematik | Vi har matematik med Gry.<br>Matematik er et fag | Støddfrøði | Vit hava støddfrøði við Gry. Støddfrøði er ein lærugrein. |
| Geometri | Vi er på vej at lære meget om Geometri. | Rúmfrøði | Vit eri á veg At læra nógv um Geometri. |
| Spejling | Spejl trekanten | Spegilsás | Spegla tríkantin |
| Drejning | Drej en trekant 90 grader | Snara | Snara ein tríkant 90 stig |
| Flytning | | Flyting | Eg skal flyta skapi 90 grader |
| Plus | 6+6=12<br>50+50=100 | Samanleggingarmerki | 50+50=100 |
| Minus | 6 - 5=1 | Brek | 8 - 3 =5 |
| Punkt | | Blettur, punkt | (7,7)<br>Vissi tu gert eitt skap skalt tu bruka punkt. |
| Figur | | Skap | |
| Multiplikation | 12x2=24 | Falda | 2x2=4 |
| Regning | 10x10=100 | Rokning | 6+5-2=9 |
| Skole | Bøger | Skúli | Bøkur |
| | | | |

## Bilag 8 – Elevernes matematikopgaver

Opgave 1

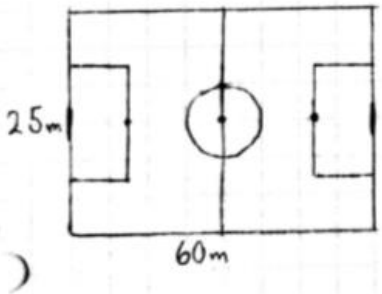
Matmatik med Gry Ró

Føroyskt



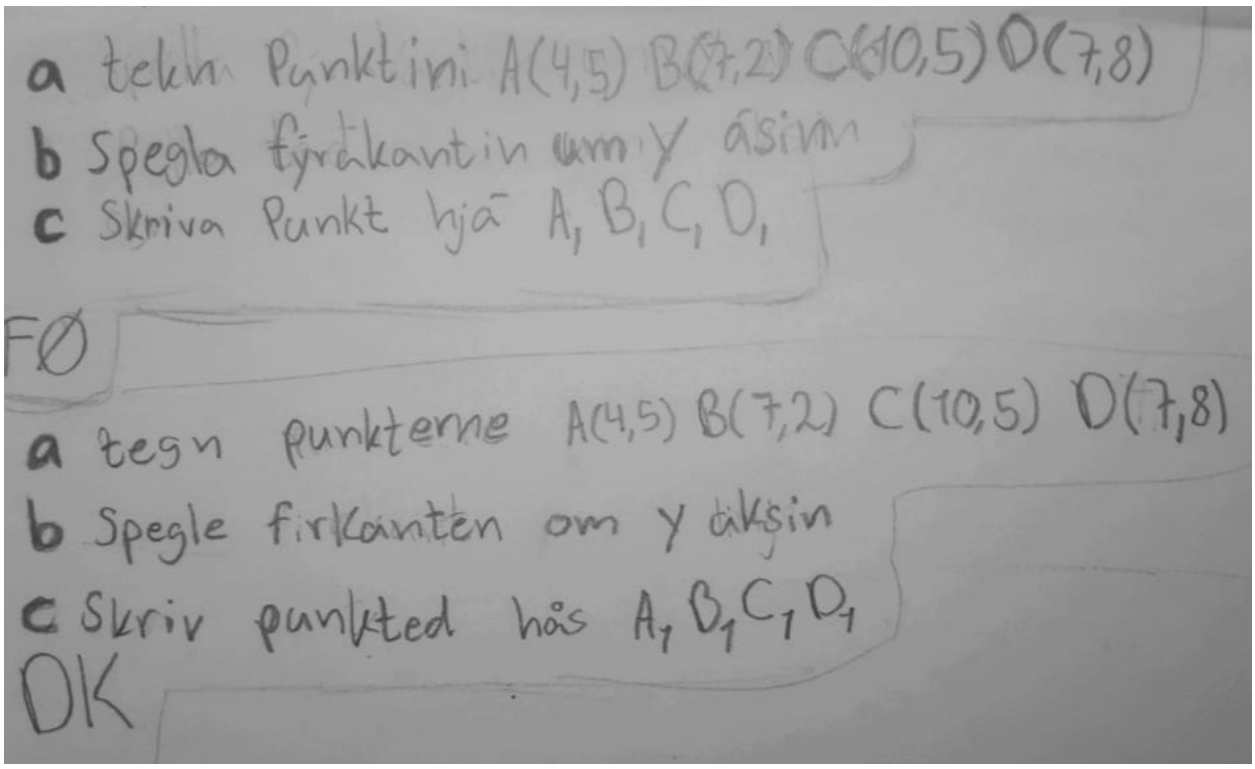

á myndum niðanfyri er ein vøllur. Hann er 25m ein veg og hin veg 60m.
Klokkan 15:30 skulla fýra lig trena.
Liðin skulla hava líka nógv pláss at trena í, hussu nógv pláss far eitt li at trena í?

Dansk




På billedet ovenover er en fodboldbane. Han er 25m en vej og den anden vej 60m.
Klokken 15:30 skal fire hold trene.
Holdene skal have lige meget plads at trene i, hvor meget plads får et hold at trene i?

Opgave 2


a tekn Punktini A(4,5) B(7,2) C(10,5) D(7,8)
b Spegla fýrkantin um y ásinn
c Skriva Punkt hjá $A_1$ $B_1$ $C_1$ $D_1$

FØ

a tegn punkterne A(4,5) B(7,2) C(10,5) D(7,8)
b Spegle firkanten om y øksin
c Skriv punkted hås $A_1$ $B_1$ $C_1$ $D_1$

OK

Opgave 3

Uppgáva 25.

ein snigil skríður upp á toppin á einari 15 m høgari flaggstong. hann skríður 5 m upp um dagin, men glíður 3 m niður um náttina.
hvussu leingi varir tað, til snigilin er uppi á toppinum?

En snegl skal op på toppen af en flagstang på 15 m. Han kommer 5 m op om dagen, men han falder 3 meter ned om natten. Hvor lang tid går der før at den kommer op til toppen?

## Bilag 9 – Interview af lærere

I: Først så bare lige hvis I gider lige præsentere jer (.) hvad I underviser I og øh måske hvilket trin (.) også hvad sprogsammensætningen den er hos de elever I har. Bare sådan det I kan huske.

Lærer F: I år har jeg 7. og 9. klasse. Jeg har 7. klasse til matematik øhh og der er faktisk vi har lige taget dansk som andet sprog test i går og der er 11 nu så der har vi i hvert fald 11 tosprogede. Så har jeg 9. klasse til idræt og til biologi og til matematik. Også derudover så er jeg jo så vejleder på skolen lige som lærer L (.) og har hvad der svarer til et par lektioner om ugen til og at lave hvad kan man sige vejledningsting (.) vi er ikke så meget jo lærer L har været lidt mere, men det med at komme ud i klasserne har vi ikke været så meget. Det er mest hvad kan man sige det administrative opgaver der skal laves før vi ligesom kommer i kontakt med de andre lærere. En god blanding. Vi er mange tosprogede og sidst jeg så et tal, der hed det vist 42%.

Lærer L: Du har også timer i dansk som andetsprog

Jeg har faktisk tre timer i dansk som andet sprog. Grunden til jeg ikke nævnte dem er at de oprindelig skulle hedde holdtimer. Det er lidt noget andet. Og jeg ikke på noget tidspunkt planlagt en dansk som andetsprogs time i nogen af timerne. Af nogen andre årsager. Det kan være vi kommer ind på det. Der er også nogle faldgrupper i den måde som skolen er på.

Lærer L: Ja meget

Lærer F Vi sad lige og snakkede om at der manglede fire i går også videre. jeg havde egentlig drømt om jeg havde en tre timer som jeg kunne bruge lidt til vejledning til nogle elever. Støtte dem lidt i matematik. Snakke med nogle lærere hvor kunne det give mest mening fordi de skal skemalægges.

I: Spændende. Og lærer L?

Lærer L: Ja jeg hedder lærer L og jeg er vejleder sammen med lærer F og det er ret nyt. Også har jeg dansk i 6. klasse, hvor cirka halvdelen er tosprogede også har jeg matematik i 5. klasse, hvor (..) jeg har faktisk ikke tal på dem. Jeg føler ikke der er så mange tosprogede men hvis jeg sådan lige sidder og tænker dem nu så er det nok alligevel en 10 stykker.

Lærer F: vi tænker heller ikke så meget det som tosprogede

Lærer L Nej det er nemlig det. Jeg har slet ikke. Jeg føler ikke der er så mange. Det er der egentlig hvis jeg sådan skal sidde og tælle dem.

I: Ja

Lærer L: Også har jeg også modtagerklassen

I: Ja, men altså også når jeg siger sprogsammensætning så tænker jeg sådan er i bevidste om hvad for nogle sprog der er repræsenteret. Altså der er selvfølgelig nogle der taler dansk, men hvad for nogle sprog er der ellers? Er det sådan noget I sådan tænker over?

Lærer L: altså hvis vi for eksempel tager et emne op eller et eksempel så tager man tit i Grønland der er det sådan og sådan, er det rigtig, fordi man har nogle, eller i Rusland forbinder man med ellers så bruger man.

Lærer F: man bruger de nationaliteter der er hvis man kan ikk hvis det giver mening

Lærer L: ja stedet for at tage Kina, hvis man ikke (har nogle elever der taler det) så bruger man de børn man har og noget de kan relatere til, og der også, hvor de så kan få et løft i at, her ved jeg faktisk noget og jeg ved mere end Lone.

I: Ja

Lærer F: jeg havde engang en 9. klasse der var en afghaner der at to somalier der var to kinesere der var en vietnameser der var en svensker der var en færing det var en tjekke øhh og jeg kan ikke lige huske det var et par stykker mere, men jeg tænker hvis ikke jeg så dem, hvis man nu slukkede lyset, så ville jeg næsten ikke kunne høre forskel. Altså de var godt integrerede de var sindssyg dygtige til sprog. Det mærkede man ikke.

I: em.

Lærer F: vi har jo de senere år efter vi også har fået modtagerklasser nogle elever der også er fagligt svagere. Hvor vi måske burde udnytte deres modersmål endnu mere, hvis og så frem vi kunne ikke. Ja… der er stor spredning i vores elever altså det faglige niveau.

I: ja det tror jeg så der gælder uanset elevernes modersmål

Lærer L: og de altså i modtager klassen der er de jo i to måneder også skal de faktisk ud i delintegration. Så det er jo nogle meget sprogligt svage elever vi får ud. Også starter de jo med at have idræt og billedkunst, det gør det så lidt nemmere ikk. Hvor de faktisk ikke kan ret meget.

I: nu tænker jeg lige særligt i forhold til det der. Men altså hvad for nogle fordele og ulemper kan der ligesom være ved det. At man bliver kastet ud i det på dem måde. Øhm Altså når de står der og ikke kan så meget sprog

Lærer F: Altså efter sommerferien så er der ingen modtagerklasse. Har man ikke lavet nogle undersøgelser der viser at man sproget fantastisk netop ved at komme ud?

Lærer L: jo men man skal have noget modersmålsstøtte og det er jo det

Lærer F: det er jo klart, så skal vi jo have en enormt bred viden får vi får jo så mange forskellige nationaliteter ind. Det er klart lige nu kan man få en masse syrere, men der kommer jo alle mulige steder fra. (ja) … Det bliver da en udfordring selvfølgelig gør det det.

Lærer L: men det har også været en udfordring den her modtagerklasse, hvor der er så mange syrere. Også kommer der - altså - de har ikke behov for at tale dansk (ja?) de kan tale med hinanden, hvor det før har været modtagerklassen har været meget blandet så de kun har haft dansk som fællessprog

I: Ja det kan jeg godt følge

Lærer L: og nu har vi så siddet i en periode og haft en masse syrere og så én fra Sudan og hun har faktisk vi lærer hende jo dansk og de lærer hende arabisk for at hun kan tale med dem i klassen.

Lærer F: Vi sidder faktisk lige nu i 9. klasse. Der har vi faktisk en stor stor stor procentdel af arabiske elever, faktisk så mange så når snakken går, så tror jeg de kridhvide de føler sig (.) ikke integreret. De overtager. Vi har nemlig meget snak om det der, hvornår skal man bruge det arabiske sprog ikk. Det er jo sindsyg godt i en forklaring med noget fagligt ikk øh, men de er så mange så de har valgt at sige arabisk det er det vi taler her. Det kæmper vi faktisk hårdt for det er et stort problem for dem der ellers er i klassen. Der er pludselig dem det ikke er integreret. Og ikke er en del af klassen. Det er noget vi arbejder med lige nu.

I: ja det har man jo før hørt i de der getto gymnasier. Hvor der faktisk er nogle der føler sig fremmed.

Lærer L: det er jo det når de er så mange så bliver det ikke nødvendigt at tale dansk. Så på en eller anden måde er der også noget udvikling af dansk der går lidt i stå ved at man har så mange man kan tale med på sit eget sprog.

Lærer F: Det er da et kæmpe problem.

Lærer L: men det er fedt at de kan støtte hinanden

I: det er jo interessant fordi da jeg var i praktik, da kunne jeg jo ikke færøsk. Så på den måde blev de afhængige af at hvis de skulle formidle noget til mig så blev de i hvert fald nødt til at hjælpe hinanden med at snakke dansk hvis de ikke kunne. Så det behov der det kan jeg rigtig godt (.) altså se meningen i at selvfølgelig skal det give mening for en at tale det sprog. Fordi når de talte med deres færøske lærer, hvorfor skulle de så tale dansk? Altså giver det mening?

Lærer F: Der har de en udfordring. De arabiske de har ikke en udfordring de taler fint dansk, de kan sagtens begå sig i en klassesammenhæng. Når der går en lærer ind. Ligeså snart de ikke er afhængige af en lærer jamen så slår de tilbage i det arabiske ikke.

Lærer L: men som dansktalende lærer når man står med de syriske så kan det være rigtig svært at forklare så kan jeg da også godt gå ind til nogle af de dygtigste syrere og spørge hvordan siger man et eller andet - forklar det. Så må jeg have hjælp.

Lærer F: (eksempel med syrere der skal have forklaring på engelsk, svært at nå rundt bland 20 elever) så hvis vi var hænder nok kunne vi måske lave et bedre introforløb vi kunne understøtte dem bedre. De kunne jo godt snakke sammen på syrisk når de kunne genkende noget oppe på tavlen, det var måske deres redning.

Lærer L: Man kan jo også stå og undervise i et nyt emne f.eks. procent og hele tiden sørge for at man har denne her elev med. Og man tænker det kører han har forstået det og så ligeså snart han så får en tekstopgave hvor jeg ikke er der. Det forstår han ikke

I: så hvilken betydning tænker I, I har der altså som lærere når eleven netop får sådan en tekst

Lærer L: jo altså man kan jo stå som lærer og gennemgå og sørge så meget for at han forstår procent og når der så pludselig står også købte han en lampe og den var sat ned til pludselig forstår han ikke rabat, nedsat, udsalg, standerlampe og

Lærer F: det er jo derfor det er så sindsyg vigtigt og arbejde med sproget og forståelsen af det. Vi sad i 9. klasse på et tidspunkt fordi jeg har dem oppe i biologi. Det er en klassik det er 30 min det er 20 spørgsmål. Der kommer så en fødekæde, hvor man ser en sø, og det er sådan noget planteplankton og dyreplankton og nogle små krebsdyr og en aborre og en gedde (.) også sidder der en af de somaliske og hun siger hun kan ikke lave den fordi den der ged hun aner ikke hvor geden skal være - den spiser da ikke fisk. Det er sådan nogle gode eksempler på at man ser et ord, men man har et helt andet billede af hvad er det nu det er

I: jo helt sikkert. øhh Det er et meget sjovt eksempel ja

Lærer F: Det er det jeg plejer at bruge fordi det viser jo hvis ikke du har arbejdet med fisk og haft en fisk i hånden og set og været ude og kigge i Østerådalen og alt det her og forklaret den største fisk hedde sådan så er det klart at hvis der står G-E-D-E og ikke mere så tænker man da ged.

I: ja. Altså jeg tænker lidt har i prøvet sådan det der med at i snakkede lidt om at give et eksempel fra et land som nogen af eleverne kommer fra. Har I prøvet at give dem altså tekster på arabisk eller grønlandsk eller et eller andet som I faktisk ikke selv forstod.

Lærer F: måske lidt i tegn på sprog mener jeg faktisk vi har prøvet at arbejdet med nogen af børnene. Det er så noget Winnie eller måske Jeanette har stået for.

Lærer L: Jeg har læst bøger i dansk, men altså ikke i matematik

I: Hvad har du gjort i dansk tænker du så?

Lærer L: Der har de siddet med hvis det nu var klods hans på deres modersmål.

Lærer F: Det giver mening

I: Kan du fortælle noget mere om det?

Lærer L: Altså så har de jo læst den for at få forforståelse. Jeg kan ikke rigtig huske det. Men altså de læste den for at få forforståelsen også bagefter arbejdede vi med den danske

model også. Alt det her med, de læste den jo bagfra fordi det var arabisk, ordene altså få snakket om alle de her ting.

I: kan du huske hvordan det var for dig det her med at de faktisk læste noget som du ikke forstod. Du forstod det selvfølgelig i den danske udgave, men du vidste vel ikke helt hvor de var tænker jeg

Lærer L: jeg tror det var så gennemarbejdet at vi måske også havde fået læst den højt. Og altså der var billeder. Jeg vidste cirka hvor jeg var i historien hele tiden. men jeg synes i går var vi på Kunsten er med den der modtagerklasse de går og snakker sammen og jeg ved ikke hvad de taler om.

I: Generer det dig eller hvad tænker du?

Lærer L: jamen jeg føler altså jeg siger til dem: Hold da op og I kan bare det her og jeg kan slet ikke. Og så skriver de og så siger jeg prøv lige at skrive mit navn. Altså jeg synes det er vildt de kan det.

I: Ja

Lærere F: og det skal de jo også fastholdes i at de skal kunne begge dele de skal jo bare fodres med det danske hvis de skal være en del af det her ikke? Vi bruger det da. Nogen klasser hvis vi skal det der med at forklare det til hinanden hvis man nu bedre kan forklare det på sit modersmål så skal man selvfølgelig gøre det – fordi det er en faglig situation – det er klart. Det giver jo rigtig god mening. Hvis jeg forklarer noget og i to sidder og i er somalier og du er ikke lige så skarp på det men jeg ved det så kan jeg forklare det, det synes jeg giver rigtig god mening.

I: er det noget du sådan giver plads til også hvis du ved du har nogen

Lærer F: hvis det er i undervisningen, ja det vil jeg da synes giver rigtig god mening

Lærer L: Jeg sætter dem også så de kan støtte hinanden

lærer F: jeg har jo de ældste og der altså kommet så meget dansk på så er det så automatisk. Men jo det kunne godt give mening. Ligesåvel som hvis de fik hjem og fik forklaret et eller andet fagbegreb af deres forældre på deres modersmål. For forældrene kan jo ikke forklare det på dansk. Mange af dem i hvert fald. Men jeg tænkte før altså øhm det er jo

det når man ikke er inde i de små der. Jeg læste sådan et forløb hvor de skrev eventyr ikk hvor de faktisk det var nogle somaliske. De skulle skrive om et eller andet klassisk eventyr, men det der med at lære en genre, også skrev de da bare på somalisk det er jo fuldstændig ligegyldigt altså for at få genren med.

Lærer L: Vores 6. klasse de skal skrive deres første projektopgave nu og der har vi også tilbudt de der tosprogede at de må skrive på deres modersmål.

Lærer F: Ja det giver da god mening synes jeg

I: Hvordan tænker I så når de skal formidle projektet videre

Lærer L: der har jeg så brug for en der kan det

I: Har I så adgang til det? Altså?

Lærer L: vi har

Lærer F: vi kan være heldige at have nogle lærere der kan arabisk eller somalisk ikk

Lærer L: men de har travlt

Lærer F: der er en polsk lærer også og ja ja ja grønlandsk

Lærer L: og tyrkisk og vi bruger dem altså vi har ingen af dem i vores team men vi er nødt til at gå ned og sige vil du ikke hjælpe med at ringe til de her forældre eller vil du hjælpe med at oversætte det her brev som bare er vigtigt forældrene forstår.

I: okay så lidt det jeg hører det er at I er det er nogen gange en udfordring for at man faktisk kan føle lidt begrænset men egentlig føler man får formidlet alt det man gerne vil, også kommer der nogle sproglige barriere

Lærer F: Ja helt klart.

I: og samtidigt så er det enormt så er i nysgerrige på et de kan som I ikke kan

Lærer L: ja

I: ja?

Lærer F: ja helt sikkert

I: ja det synes jeg det lyder da meget spændende

I: hvad tror I, hvordan er det at være elev i jeres klasse. F.eks. når man oplever sådan en situation i matematik man har lige forklaret procent så får jeg den her opgave. Hvordan så reagerer de overfor jer eller lukker de bare i (.) eller? ja

Lærer L: vi prøver jo. Og det gør alle. Prøver at skabe et miljø hvor det er okay at sige at bede om hjælp og okay at sige man ikke forstår. Men også det er okay vi ikke alle sammen kan det samme.

I: Ja

Lærer L: men det er ærgerligt når man kan se – han har faktisk forstået det også er det et ordene der gør at han ikke kan løse opgaven, men han kommer op og beder om hjælp. Men det kommer også an på hvad det er for nogle børn for nogle vil jo ikke sige det (.) og andre er meget mere risikovillige og kommer og kræver at få hjælp til at forstå det.

I: altså det jeg så tænker lidt fordi er det også grundbogen der er med til at begrænse dig? Fordi jeg tænker den præsenterer måske nogle temaer sådan lidt spredte. At så handler det om lamper også handler det om fliser også handler det om gedder i en sø.

Lærer F: ja ja det det

Lærer L: det handler hele tiden om procent (fnis)

Lærer F: ja hvis man arbejder med et øhh. Jeg tænker lidt på 7. jeg har overtaget en 7. klasse som jeg tænker var meget meget livlig sidste år og har sust rundt og det tager lang tid bare at få nogenlunde ro på. Jeg arbejder ikke så hvad kan man sige sprogbaseret som jeg gerne ville. Altså med en masse. Jeg ville. Altså. Jeg synes når man har 11 tosprogede også for mig der handler det sindssyg meget om at komme til at sige noget fordi vi har også mange der ikke siger noget. Det skal så siges i klassen der er der rigtig mange der slet ikke får sagt noget som ikke er tosprogede. Så der er plads til det og vi oplever synes jeg jo også at vi altid har nogle af de tosprogede der faktisk også bliver dygtige. Ret dygtige.

Lærer L: ja

Lærer F: specielt pigerne. Det er jo nok noget med kultur og når de alligevel ikke må rende ude på stisystemet så får de lavet lidt lektier og sådan noget, hvor drengene jo halter noget efter. Det synes jeg vi oplever også.

I: det er den tendens du tænker der er?

Lærer F: Ja det synes jeg der er. Men min intension i hvert fald er at alle får sagt noget hver time. Jeg siger selvfølgelig også til de der forældresamtaler husk nu at tage hånden op og sådan noget. Men i virkeligheden så tænker jeg bare hvis nu de får talt sammen 5 minutter hver time så har man sagt meget ikke?

I: hmm

Lærer F: det tror jeg altså det bygger rigtig meget. 9. klasse har (kan ikke høres) dem havde jeg også i en tid uden for reformen hvor vi også havde tid til klippe klister og alt det her

I: ja

Lærer F: Det er blevet lidt mindre nu, men egentlig forsøger jeg så tit jeg kan at få dem til at sige noget

I: ja det er jeg helt med på at du har den intension med din undervisning men hvad så når du planlægger har du så en eller anden bestemt struktur du følger eller altså nogen begreber du tænker I eller hvordan

Lærer F: hvad tænker du strukturen på undervisningsdelen

I: altså når du sidder og planlægger er der så en eller anden model du følger eller tænker du SMTTE, tænker du undervisningsministeriets model eller?

Lærer F: Nej det gør jeg faktisk ikke. Jeg tænker lidt struktur på timen.

I: ja.

Lærer F: hvad skal vi. Måske nogle ord op hvis der er nye fagord.

I: er det så noget genkendelighed i strukturen du tænker hver gang eller?

Lærer F: ja det vil være noget … øh … men igen hvis nu at vi arbejder med en informationsløft opgave et eller andet så vil jeg lige sige undervejs der kommer der et eller andet hvor vi skal arbejde parvis. Det er i hvert fald intensionen nogen gange så smutter det fordi som jeg sagde så er der vild kaos vikar og sådan noget

I: ja jeg er helt med på hvad virkeligheden er

Lærer F: jeg synes hellere evaluere på de ord vi arbejder med og få dem snakket ind. Vi arbejder med brøker nu her så har vi typisk en masse kort så går vi og bytter lidt og snakker

I: altså nogle fagbegreber?

Lærer F: ja fagbegreber. Det der igen med at forklare og gætte sig frem til at kunne forklare den anden og ja

Lærer L: og kan du sige det med et andet ord

Lærer F: ja

I: Har du sådan nogle nøglebegreber eller et eller andet du kan sætte på som du tænker når du planlægger?

Lærer L: nej min klasse den øh jeg er deres 7. matematiklærer og de har så meget brug for hver eneste time er ens. Det er det der kommer til at fylde. Først så er det mig der snakker også laver vi noget sammen også arbejder I. og den kører hver eneste gang

I: Det er da helt sikkert også en struktur at have og tænke i

Lærer L: og hver torsdag er det faglig læsning og hver mandag og de ved fordi det er det de kan og så har jeg 10 børn der skal sættes enkeltvis

Lærer F: men det ville mine også have gavn af at det er mere fast struktur

Lærer L: jeg synes vi arbejder rigtig meget med sprog i mine matematiktimer. Det er så faglig læsning hvor vi snakker om ord og vi snakker om ikke kun fagord men også alle de førfaglige ord fordi der sidder så mange der ikke har styr på det

I: altså hvorfor vælger du at snakke om de førfaglige ord igen?

Lærer L: det er jo fordi at

Lærer F: noget forforståelse eller?

Lærer L: ja altså der er så mange ord som lægger op til udsalg og rabat som de heller ikke forstår

I: ja

Lærer L: også kan du står og undervise i procent i lang tid men hvis de ikke forstår at udsalg det betyder at noget bliver billigere eller der er rabat så

Lærer F: eller giver associationer til noget fordi da vi var øh da vi arbejdede i projekt uddannelsesløft arbejdede vi jo rigtig meget med også. Nu f.eks. min 9. klasse de vil kunne huske ordet produkt at det er hvad der kommer ud af at gange to tal ikk. Men da vi arbejdede med det fagord der hedder produkt der snakkede vi også om hvad er produktet for jer ikke altså det er måske at skrive en opgave og hvad er produktet for (kan ikke høre) så det der med man behøver ikke nødvendigvis og klinge ind på det men man siger nááá vi arbejder med det var jo det. Man kan godt få sådan nogle veje hen til det også

I: når nogle ord har flere betydninger?

Lærer F: ja lige nøjagtig ikke. Det er også en måde og genskabe på at man bare har arbejdet rigtig meget med det. I andre sammenhænge også.

Lærer L: vi har lige arbejdet med den det med, hvad er det der står når det er plus

I: mmm

Lærer L: fordi der står jo ikke at du skal plusse det nu

I: nej

Lærer L: Hvad er det for nogle ord så. også har vi siddet og læst opgaverne så er det noget med tilsammen og samlet og sådan noget. Hjælpe dem med lige nu hænger den der ikke endnu fordi vi ikke er færdige med at arbejde med det. Men op og synliggøre det hele tiden synliggøre det hvad arbejder vi med nu. Og vi har sproglige mål på mine forløb.

I: Ja altså som du viser elever eller hvordan?

Lærer L: ja

I: ja

Lærer F: dem har vi i min uddannelse

Lærer L: ja i min uddannelse så ligger jeg et nyt nu skal vi lærer om procenter og vi skal kunne det her og it fagligt skal vi kunne det her, sprogligt skal vi kunne forklare

Lærer F: det er mega godt

Lærer L: altså

I: jeg synes det er sjovt i var så beskedne da jeg spørger har i en eller anden struktur og nu har I lige pludselig fået sat en hel masse ord på noget

Lærer F: jo altså man har jo nok en struktur ikke også. Men nu spurgte du lige følger I en SMTTE model eller følger I og øhh altså. Jeg tror man har nogle ting man gør rigtig meget. I 9. brugte jeg rigtig meget nu snakkede vi jo meget om mål der og hvad hedder det sprog-kontinuumet. Altså det der med er vi i hverdag eller er vi i fagsprog. Den havde jeg tit oppe når sådan vi snakkede, hvor synes vi selv vi er? Kunne vi gøre det endnu mere præcist. Det ord der kun lige passer her inde i matematik eller er vi herude hvor vi taler om hverdagen. Kunne det ligesom godt være alle de her ord du snakker om

Lærer L: også sådan noget som procenter er hundrededele og det er bare svært ikke også. Men hvis vi så pludselig relaterer det til hvor meget batteri er der tilbage så er alle med

Lærer F: de der billeder på lige nøjagtigt ikke

Lærer L: ja os og literen og alt altså op og hænge

Lærer F: jeg tror rent faktisk også vi havde procent som et eksempel på det der isbjergsmodel. Havde vi ikke det? Til vores øhh. Altså det der med hvor mange ord. Havde vi ikke det? Jamen jeg synes lige vi snakkede om det det med hvad er det tilbage på telefonen og alt det der

Lærer L: det er rigtigt. Ja det kan godt ske

I: altså sådan at få forskellige repræsentationer af det samme begreb

Lærer F: ja ja lige nøjagtigt

I: jeg tænker det der kontiniuum det er jo også noget at det Winnie hun har været med til at introducere til mig

Lærer F: ja det går hun sindssyg meget op i

I: og jeg synes i sær imellem kollegaer er det et rigtig fint begreb og eller hvad kan man sige en teori og have og snakke ud fra og det er selvfølgelig noget andet man gør sådan kollegaer imellem

Lærer L: lærer F og jeg har jo snakket rigtig meget om det under vores uddannelse

Lærer F: ja

Lærer L: og f.eks. i projekt uddannelsesløft der bliver den lidt introduceret som sådan en trædesten ikk hvor vi var ovre i den der med hele tiden at skulle tilbage og samle op

Lærer F: ja nemlig

Lærer L: også når vi havde bygget mere på så hæv du den tilbage sådan en vutsi vutsi

Lærer F: men det går også tit den anden vej altså jeg har jo også nogen gange øhh præsenteret mine for faktisk nogle faglig svære tekster hvor vi så siger jamen hvad betyder det altså i forklaringen af det. Eller prøver. Vi havde et samarbejde med det var så it ikk programmering hvor vi havde et det var i fjerde klasse dengang.

Lærer L: ja

Lærer F: hvor vi havde et forløb hvor vi havde meget fokus på sproget og hvor vi havde fokus på at mine jo skulle prøve og ligesom ikke tale ned til men komme ned i et sprog hvor de andre kunne være med. Jeg oplevede ret faktisk at der var nogle enkelte hold hvor de fra fjerde kunne mindst lige så meget fagligt sprog så det

Lærer L: og det var svært

Lærer F: og det var spændende

Lærer L: altså det var ikke noget de havde lært. Der var noget med grader figuren skulle løbe programmere hende til

I: ja

Lærer F: og egentlig så tror jeg faktisk det gav godt for begge parametre fordi man bliver også opmærksom på når man ikke kan forklare det her. Grader f.eks. I havde ikke arbejdet med grader, hvad er det lige det er, jamen kan du ikke se og når og hvis det her. Det er en rigtig god øvelse for eleverne

I: men det er jo i hvert fald noget af det jeg lærer om det her med at have en målgruppe og henvende sig til. Ligesom 8. klasse har haft 4. klasse som målgruppe. Altså er det noget I tænker ind på andre tidspunkter det der med at hvem skriver jeg til?

Lærer L: er det nu mit rummandsbrev kommer ind, er det børnene?

I: Ja

Lærer L: mine børn de skriver breve til rummænd. Jævnligt. Som evaluering i stedet for test eller noget andet. Og der skal de bruge ord og de skal forklare med ord

I: de er lidt dumme de der rummænd eller hvordan?

Lærer L: rummændene forstår ingenting, men han forstår dansk og man er nødt til at skrive til ham på dansk. Og de ved godt han ikke forstår det, så han skal virkelig have forklaret det tydeligt. Og ret tit får de af mig hvad er det jeg vil have I skal fortælle - lære ham og der er også tit ord. Det her det var lige den der lå på min computer

I: ja spændende

Lærer L: og jeg synes de er vildt gode

Lærer F: de kan blive kreative der

Lærer L: de sætter billeder ind. Der er en stump vinkel også sætter de billeder ind og en stump vinkel betyder den er. Og nogen får sat meget lidt ord på fordi man lige er kommet i delintegration M2 og nogen skriver sider op og sider ned det skal du lære næste gang og er meget pædagogiske

Lærer F: og mine 7. ville have ligeså meget gavn af at gøre det. Det er der ingen tvivl om. Altså det med og både få det beskrevet og få sat billeder ind og få det sagt.

Lærer L: og tit så må man lave det sammen fordi så får man nemlig også talt højt så man ikke bare sidder og forklarer uden og have ord på

I: det er faktisk rigtig sjovt fordi jeg har også i praktik, da jeg var her i Aalborg da skrev vi faktisk også til nogle rumvæsner. Eller det var egentlig nogle rumvæsner der skrev til os at de gerne ville vide noget om børnene ikke også skulle vi svare tilbage. Og det havde jeg også rigtige gode erfaringer med det her med at have et mål med deres tekster at rumvæsnerne fik dem jo så at se og måske gav de endda et svar hvis vi var heldige.

Lærer F: de ældste der har vi arbejdet lidt med at indtale til forældre i en periode.

I: altså optage?

Lærer F: ja altså man kunne være begynder middel og elite. Også er den første det er når ugen er omme vi har typisk gjort det sidst på ugen så har vi valgt et eller andet fag og så har vi sagt okay i matematik man må notere først de får lige fem minutter til at notere hvad er det lige der er sket og huske tilbage også starter man med at indtale hvad er der sket i løbet af ugen og det er sådan noget med at hvis du kan tale i over 30 sek så er du så ryger man et level op hver gang. Og det næste det er så at så må man vælge op til 5 fagbegreber eller fagord kalder vi dem fagets ord og nogle kan kun finde to jamen så er man nede i den der hvor man kan blive bedre. Og den sidste er at så skal man forklare dem. Også det må ikke tage mere end fem minutter i alt. Så forældrene de skal så høre det og sådan lidt kontrol på og det var sindssyg godt. Det fadede lidt ud fordi når man gør de samme ting igen og igen og igen ikk. Men det var sådan en måde også det der med lige at indkalde hvad er det nu lige vi har lavet. Det er jo tit det der er aller sværest ikke

Lærer L: min klasse skal gøre det samme igen og igen og igen. De synes det er fantastisk

Lærer F: ja jeg tror også det er så vigtigt at høre ting mange gange også lige. Fordi eller også siger de det jeg kan ikke lige huske det

I: jamen det er jo bare og holde fast i det, hvis det bliver ved med at fungere det er da bare dejligt.
altså noget af det som jeg brugte i praktik det var sådan og tænkte lidt i genrepædagogik. Er det noget I kender til?

Lærer F: Et eksempel?

I: Jamen så har man f.eks. en teaching learning model hvor man så arbejder sådan induktivt og deduktivt på skift så man først arbejder meget i den der førsproglige fase hvor hvad ved vi om den her genre f.eks. kunne det være med en matematikopgave præsenterer og hvad kan I egentlig sig om denne her. Jeg kan lige vise jer. Her der kiggede vi på den her lille matematikopgave på kinesisk. Hvad kan I egentlig forstå af det der? Ja okay vi kan ikke forstå nogle af de der tegn men vi kan måske se der er nogle tal og der er en trekant så er det jo nok nogle længder det der det angiver. Og sådan på den måde så fik de sat ord på alt det de egentlig vidst om genren inden man gik i gang. Også næste trin er så ligesom at finde nogle klare genretræk også sammen modellere en tekst altså

skrive her vi det så være en matematikopgave sammen også sige først skal vi have historien om lampen og der skal være et eller andet vi skal finde ud af og der skal måske være et billede og hvad man nu har fundet ud af der skal være med i den genre selvfølgelig. Også skal de så til sidst selv udforme en tekst. Så det er ligesom den der at man går rundt. Og nogen de hopper så tilbage og måske modellerer en ny tekst i fællesskab inden de er klar til at skrive en tekst selv. Men det er helt okay det var bare hvis I sådan havde erfaring med det så kunne det være spændende at høre.

Lærer F: altså jeg har f.eks. gjort det i geografi, der har jeg nogen gange arbejdet med billederne før. Altså på den måde at hvis det nu er en fire billeder så har de egentlig startet med at skrive historien til billederne. Det er lidt samme stil

I: ja helt sikkert

Lærer F: altså hvad kan vi se og hvad tror vi der kommer til at ske og hvor er vi måske henne i verden, er der tegn på at vi er i Sydamerika, er der tegn på at. Og de der huller i væggen kunne det være skudhuller er det måske i virkeligheden et sted hvor der har været krig og sådan noget. Også arbejder vi med det. Også viser det sig jo ofte at man har fået ret i meget af det man har siddet og gættet på.

I: ja

Lærer F: du gør det vel også sindssyg meget i dansk det der med og se på forside først og snakke om hvad kunne bogen handle om og

Lærer L: ja ja. Vi har den der opskrift til at hænge som kæmpe stor oppe i matematikklassen. Altså hvad er det vi gør først, vi kigger på overskrifterne vi kigger på billederne og sådan noget. Vi bruger det her lige nu hver torsdag læser vi jo. Men det vi egentlig. Og det er jo meningen Og vi kigger også på det hvilke opgaver kunne det være også skal de prøve at formulere opgaverne hvad tror vi det handle om og hvad opgaver tror vi der kommer. Og det de egentlig har brug for lige nu og det vi arbejder rigtig meget med det er bare og se hvad er vigtigt i den tekst og hvad er overflødigt. Hvad skal man bruge for at kunne regne det ud og sådan. og det var så der vi kom ind i og hvad er det for nogle ord hvad betyder, hvornår er det minus og hvornår er det plus

Lærer F: ja nemlig ja

Lærer L: det er lidt det niveau vi desværre er på men det er bare

Lærer F: men det er jo også mega svært det her med at finde ud af hvad er vigtigt og hvad er ikke vigtigt

Lærer L: det er de mega gode til. Han har 20 kilo af noget det er vigtigt det kan de godt sige nu. Fordi der er lige meget om det er æbler eller

Lærer F: der har vi jo Linex historie med Åge der kører gul lada. Det er ikke så vigtigt vel

Lærer L: Ja og hvad han hedder og

I: ja men det er jo også og gå ind i genren kan man sige

Lærer L: ja også skriver de selv regnehistorier.

Lærer F: Det gør vi jo lidt. så fortsætter vi jo lidt nogen gange det er jo ikke noget vi gør meget men vi gør det jo som regel når forløbene begynder og kigge på de her hvad kan man sige mere problemløsende de rigtige opgaver som kommer til eksamen og så videre. Der plejer jeg altid at køre et forløb hvor jeg fjerner alle spørgsmålene også starter de egentlig med og læse og så se ud fra der hvad kunne man forestille sig de ville spørge om. så stiller de selv spørgsmålene. så snakker vi lidt om hvad spørgsmålstyper er der og hvad er gode spørgsmål og hvad vil man nok ikke vælge. man kan godt få på øje på nogen sådan det sådan det giver måske ikke så meget mening også løser vi deres først og så løser vi egentlig, ej så får de egentlig strimlerne bagefter så med de rigtige spørgsmål (ja) også pusler de dem ind hvor passer de så ind i opgaven ikke også løser vi dem. … Det er jo også sådan hvad kan man sige vi starter egentlig med at kigge mere indhold, men det. Så sidder de jo sådan her med det sammen og siger hvor er det nu lige og så er de jo i virkeligheden ikke (enige?) det er jo også derfor det er sindssyg godt at man får arbejdet op igennem med og det er så vigtigt det der står

I: så det er rigtig vigtig med den der før fase?

Lærer F: ja helt sikkert

I: altså hvad ved vi egentlig allerede. Blive bekræftet i man faktisk ved en masse

Lærer L: ja

I: ja. Okay jeg tænker at øh vi skal sådan nogenlunde til at runde af og øh så jeg har sådan et meget stort spørgsmål øh hvad er det vigtigste eleverne de skal have med fra deres skoletid?

Lærer L: generelt?

I: ja ja bare fyr et eller andet ud

Lærer F: tro på livet

Lærer L: ja

I: ja

Lærer F: de skal jo komme ud herfra med lyst til at lære mere og med modet på at komme ud og uddanne sig det er der jo ingen tvivl om det der og alle de der flosker med demokrati og noget ja ja selvfølgelig men men men det bedste der er da at komme igennem sin skoletid og komme ud glad ikk det er da man kommer glad og går hjem glad. Der har vi jo mange der oplevede der ikke gør det

Lærer L: vi havde en underviser på UCN der sagde at sammenligner det med sådan en skifører. kan du huske den? (ja) man var på skitur med en guide også susede alle sammen afsted efter guiden også dem der kom bagerst også stoppede guiden og fortalte også fik de sidste indhentet også kørte de videre

I: ja

Lærer L: at der ikke var nogen børn der skulle være den der der altid og aldrig fik fat i og altid bare nåede op også videre og aldrig nåede at nyde udsigten og få historien

Lærer F: nej det er jo det

Lærer L: det jeg tænker der er at alle lige meget hvad niveau de er på

Lærer F: det der med at blive så dygtig som overhovedet muligt som der nu ikk det kan man jo ikke sige noget til (nej) men jeg synes motivation og glæden det gør også man får lyst til at lære. Det skal være sådan at når man går ud så tænker man wow nu vil vi godt videre på noget nyt ikk

Lærer L: ja og jeg kunne også noget

I: ja spændende. Også fordi der er sådan et ret vigtigt ord i min opgave så vil jeg spørge om hvad I tænker når jeg siger Literacy kompetence?

Lærer L: ikke noget

Lærer F: det tænker jeg sgu ikke så meget lige nu … jeg tænker

I: det er os det. Det er helt okay. Altså det som jeg tænker

Lærer F: det skrev du vidst også til mg ikke?

I: jo jo det. Altså det står to gange i min problemformulering så det er et meget vigtigt ord. Men literacy literate det handler om det her med skriftsproget og sådan som jeg i hvert fald her defineret begrebet så er det meget det her med og netop kunne bruge det videre i det virkelige liv og det er også et begreb som de bruger meget i tegn på sprog universet der at man ligesom skal kunne bruge det til noget når man kommer videre at det netop er en kompetence at det er en del af et dannelsesprojekt. Og jeg synes egentlig at det er nogle af de ting i fremhæver er det ikke sådan rigtig forstået at I siger de skal have lyst til at lære mere

Lærer F: jo det synes jeg klart

I: så tænker jeg hvad kræver det at have lyst til at lære mere (ja). Det kræver måske at man faktisk har haft succes med at læse sine matematikopgaver

Lærer L: ja det tænker jeg også

Lærer F: ja netop netop helt sikkert

Lærer L: eller at man har fået det serveret så nemt at også har man også har succes

I: ja ja spændende. Har I mere I gerne vil fortælle

Lærer F: nej det synes jeg ikke. Du kan jo henvende dig hvis du får brug for mere