WISEflow
Europe/Copenhagen(CEST)
27 May 2016

VIA University College

Eksamen LU07- Bachelor-DSA - NMO/MEBE

72484 LS84-DSA16

Prædefineret information

Startdato:	15-03-2016 09:00	**SIS-kode:**	ILE036113
Slutdato:	27-05-2016 12:00	**Bedømmelsesform:**	Dansk 7-trinsskala
Intern bedømmer:	Mette Holdsendorf Beck		
Intern bedømmer:	Niels Mølgaard		

Deltager

Navn:	Michelle Scharf Gaml
VIA-id:	164880@viauc.dk

Information fra deltager

Titel *:	Tilegnelse af literacykompetence hos tosprogede indskolingselever - Sprogdidaktiske tiltag		
Anslag - besvarelse *:	90992		
Må besvarelsen gøres til genstand for udlån?:	Valgt	**Tro og love erklæring *:**	Valgt

Tilegnelse af literacykompetence hos tosprogede indskolingselever - Sprogdidaktiske tiltag

”Dette bachelorprojekt er tænk som en guide til undervisere af tosprogede elever i en modtageklasse.

Projektet er et forsøg på at udforme et kompas i form af en række sprogdidaktiske tiltag. Kompasset kan blive et redskab til at tilrettelægge en undervisning, der kan fremme tosprogede elevers mulighed for opnåelse af literacykompetence - og hjælpe dig til at navigere i praksis”

Projektet afdækker fundamentet, som literacykompetence bygger på. Du får en teoretisk indføring i andetsprogstilegnelsesprocesser samt en indføring i læsning og skrivning på begynderniveau.
Endeligt er teorien undervejs anskueliggjort med konkrete eksempler fra praksis, som du kan lade dig inspirere af

Via University College, Læreruddannelsen i Silkeborg

Vejledere: Niels Mølgård og Mette Beck

Studerende: Michelle Scharf Gaml 164880, hold 11.1

Anslag: 90992

27052016

Indhold

Indledning ... 3
Afgrænsning ... 3
Læsevejledning ... 3
Metakommentarer om egen rolle ... 4
Empiri ... 5
Observationer ... 5
Interviews ... 5
Video- og lydoptagelse som transskription ... 5
Begrebsafklaring ... 6
Tosprogede elever ... 6
Modtageklassen ... 6
Literacykompetence ... 6
1.1 Rundt om andetsprogstilegnelse - en teoretisk diskussion ... 7
Sammenfatning ... 8
Lærerens rolle ... 9
1.2 Tilegnelsesprocessers forløb ... 9
Kumulativ tilegnelsesproces ... 9
Assimilativ tilegnelsesproces ... 10
Akkomodativ tilegnelsesproces ... 10
Sammenfatning ... 10
Lærerens rolle ... 10
2.1 Andetsprogstilegnelsesprocesser og samspilsprocesser - en model ... 11
2.2 Analyse - andetsprogstilegnelse ... 14
Sammenfatning ... 16
Lærerens rolle ... 17
3.1 Rundt om læsning - en teoretisk diskussion ... 17
Sammenfatning ... 18
Lærerens rolle ... 18
3.2 Analyse - tilegnelse af funktionel bogstavkompetence ... 19
Sammenfatning ... 22
Lærerens rolle ... 22
3.3 Analyse - anvendelse af funktionel bogstavkompetence ... 23
Sammenfatning ... 23

Lærerens rolle 24
4.1 Konklusion 24
4.2 Et didaktisk kompas 25
5.1 Perspektivering 28
Referenceliste 29
Links 29
Litteratur 29
Bilag 31
Bilag 1 31
Uddrag af interview af elev S 31
Bilag 2 32
Model 2: Færch, Haastrup og Phillipsons model over hypotesedannelsesprocessen. 32
Model 3: Frosts læsemetodiske cirkel 32
Bilag 3 33
Udsnit af dialog mellem to elever og en lærer 33
Bilag 4 34
Observation: Glimt fra undervisningen - gennemgang af dagens bogstav 34
Bilag 5 35
Interview og observation: Glimt fra undervisningen - læseleg (1) i gymnastiksalen 35
Bilag 6 36
Interview og observation: Glimt fra undervisningen - læseleg (2) i gymnastiksalen 36
Bilag 7 37
Transskription af videoklip: Glimt fra undervisningen - skrivning 37
Bilag 8 38
..... 38

Indledning

I løbet af i min tid som lærer i en indskolingsmodtageklasse[1], i en dansk folkeskole, er jeg stødt på nogle områder, hvor virkeligheden har budt på udfordringer. En af de største udfordringer har været at tilrettelægge og udføre en undervisning, der tilgodeser alle modtageklassens elever. For hvordan griber man den opgave an, når mangfoldighed ikke længere er et ord, man hører i seminariets undervisning, men bliver virkeligt i mødet med egen praksis? En praksis som omfatter en elevgruppe pt. (07.05.2016) bestående af 19 elever med 9 forskellige nationaliteter, 9 forskellige modersmål og 13 forskellige, beherskede sprog. Klassens elever fordeler sig desuden på klassetrin fra 0. til og med 3. klasse. Yderligere er der bred variation med hensyn til, hvor længe eleverne har gået i modtageklassen, hvor længe de har været i Danmark, om de har gået i skole deres hjemland eller om de kommer i modtageklassen efter at have gået i en dansk børnehave.

Som det kort ridses op, er klassen enormt mangfoldig på mange områder. Dog er der endnu et vilkår, der bør medtænkes når undervisning tilrettelægges, nemlig vilkåret, at eleverne sluses ud fra modtageklassen til en stamklasse. Fra de starter i modtageklassen og i en periode over to år, sluses de gradvist ud til en stamklasse, hvilket bevirker, at elevsammensætningen i klassen skifter fra lektion til lektion. Samtidig er det et vilkår, pludselig at måtte sige farvel til en "gammel" elev eller velkommen til en ny. Efterhånden dannes et billede af, hvorfor lærerens opgave; at tilrettelægge og udføre en undervisning, i en så mangfoldige praksis, kan være enormt kompleks. Derfor - og for at gøre dette projekt overskuelig - centreres projektet om et aspekt af undervisningen i modtageklassen, om udviklingen af literacykompetence[2]. Hermed bliver projektets formål at udlede tiltag for, hvordan undervisningen i en indskolingsmodtageklasse kan gribes an, når målet er, at eleverne kan opnå literacykompetence. Derfor vil jeg undersøge, "*Hvilke tiltag i sprogdidaktikken kan fremme den tosprogede learners muligheder for opnåelse af literacykompetencer i en indskolingsmodtageklasse"* og forhåbentlig vil tiltagene kunne anvendes som et didaktisk kompas til at navigere i den "*gråzone*", det kan være at undervise i en modtageklasse.

Afgrænsning

Som beskrevet er undervisning i en modtageklasse en kompleks størrelse, hvorfor projektet afgrænses til at undersøge problemformuleringen *"Hvilke tiltag i sprogdidaktikken kan fremme den tosprogede learners muligheder for opnåelse af literacykompetencer i en indskolingsmodtageklasse"*, med fokus på læsning og skrivning i forståelsen, at disse kompetencer danner fundamentet for videre literacykompetenceudvikling. Dette udfoldes i Begrebsafklaringen under Literacykompetence (s. 6). Det er klart, at projektet ville have set anderledes ud, hvis fokus var et andet.

Læsevejledning

Først i opgaven er afsnittet **Empiri** med en redegørelse for indsamling samt anvendelse af empirien. Herpå følger **Begrebsafklaring**, med redegørelse for nøglebegreber, hvilke diskuteres kort. Derpå følger afsnittet **Rundt om sprogtilegnelse**, hvor Illeris' teori om læringens dimensioner og processer (Illeris 2009) sammenholdes med teori om andetsprogstilegnelse og intersprog af Bjerre og Ladegaard, Holm og Laursen (refereret i Holm & Laursen 2010; 45 og i Bjerre & Ladegaard 2007; 29), hvorfor Illeris' tilegnelsesproces (Illeris 2009; 52-63) sidestilles med begrebet andetsprogstilegnelsesproces, hvor udbyttet heraf sidestilles

[1] Modtageklassen (mod1) er i realiteten to klasser, der er samlæste, hvorfor der er to lærere på hver lektion og hvormed klassen lovligt spænder over fire klassetrin.
[2] Se Begrebsafklaring - Literacykompetence

med intersprog. Af den grund anvender jeg begrebet læring og tilegnelse i flæng, da læring i denne kontekst er sprog - om det er mundtligt eller skriftligt.

Herefter følger afsnittet **Tilegnelsesprocessers forløb**, hvor tre tilegnelsesprocestyper beskrives og konkretiseres med eksempler. Dernæst følger afsnittet **Andetsprogstilegnelsesprocesser - en model**, hvor teori om læring (Illeris 2009) sammenholdes med af Færch, Haastrup & Phillipsons model for hypotesedannelsesprocessen (1984) (Refereret i Holm & Laursen 2010; 34), Model 2 (Bilag 2; 32), hvilket resulterer i udarbejdelse af egen model med afsæt i model 2. Yderligere følger afsnittet **2.2 Analyse -** andetsprogstilegnelse, hvor empiri analyseres ud fra modellen fra foregående afsnit. Herefter behandles teori om læsning i afsnittet **Rundt om læsning - en teoretisk diskussion**, hvor bl.a. Carsten Elbro (2006a) (2006b) og Merete Brudholms (2011) syn på læsning diskuteres og sammenholdes med Bråtens (2008) perspektiv på, hvad der kan stå i vejen for læsning, der lykkes. Dette sættes i perspektiv i afsnittet **Analyse - tilegnelse af funktionel bogstavkompetence**, hvor empiri analyseres under inddragelse af resultater fra PISA Etnisk (2009), hvortil Frosts syn på læsetilegnelse behandles sammenholdt med Elbros (2006a) karakterisering af forskellige lydmetoder. Samtidig inddrages paralleller til tidligere behandlet teori om sprogtilegnelse. Herpå følger afsnittet **Analyse - anvendelse af funktionel bogstavkompetence**, hvor der samles op på og vurderes på udviklingen af funktionel bogstavkompetence gennem eksplicit undervisning i tilegnelse af funktionel bogstavkompetence. Endeligt **konkluderes** på projektets behandling af teori og praksis i henhold til problemformuleringen, hvorefter et didaktisk kompas tager form af en række sprogdidaktiske tiltag udledt gennem behandlingen af teori og praksis gennem opgaven. Slutteligt ses et **perspektiveringsafsnit**, der skal ses som et forsøg på at pege videre fra det fundament, som projektet udgør.

Metakommentarer om egen rolle

Da det er projektets vilkår, at jeg selv deltager i empirien, vil jeg gennem opgaven synliggøre, hvornår jeg indgår på K1-niveau (Dale 1998; 50-56), der omhandler at *undervise*, hvorfor jeg befinder mig på K1-niveau i det empiriske materiale (s. 29-37). På K1-niveau må jeg være bevidst om egen rolle i læringssituationen, idet jeg som lærer ikke kan undgå at indgå. Det paradoks formulerer Illeris som situeret læring, hvor *"… læringssituationen ikke alene påvirker læringen, men også er en del af den."* (Illeris 2009; 108 l: 14).
Samtidig befinder jeg mig på K2-niveau (Dale 1998; 56-66) i tilrettelæggelsen af undervisningen ud fra metarefleksion over og evaluering (K3) af K1 i henhold til didaktisk og pædagogisk teori. Det ses bl.a., at jeg befinder mig på K2-niveau gennem udsagn 4 (Bilag 5; 35) og udsagn 6 (bilag 6; 36), idet undervisningen fra Bilag 5 og frem mod undervisningen i bilag 6 er tilrettelagt efter princippet om at tilstræbe assimilativ læring (Illeris 2009; 53-54), idet undervisningen tilrettelægges, så den bygger oven på noget, eleverne kan i forvejen.

4. ***MG**: Den leg vi skal lege nu, er typisk også den, vi starter med hver gang, vi har et nyt hold. Altså et hold elever, for hvem bogstavindlæringen er ny. Eleverne skal finde bogstavet til den lyd, jeg siger, nede i den anden ende af salen. Til at starte med ligger der meget få bogstaver - typisk kun dem, de har gennemgået og øvet sig på i deres skrivebøger. Til slut er der sådan en lille "oprydningsleg", hvor de skal det omvendte, altså fra bogstavets form til dets lyd.*
6. ***MG**: Formålet er blandt andet det samme som sidst - eleverne skal stadig øve sig i at koble form og lyd. Men ikke i enkeltdele mere, men i ord. Og ja, så skal de gerne opdage, at når man sætter delene **sammen** på forskellige måder, så får de en funktion og betydning. Derfor er der billedkort med i dag også.*

Desuden befinder jeg mig løbende gennem opgaven på K3-niveauet (Dale 1998; 66-77), som er niveauet, hvor teori bearbejdes, og hvor egen didaktiske teori udvikles. Dette niveau befinder jeg på gennem opgaven, idet jeg sammenholder teori med teori som fundament for udvikling af egen didaktik.

Undervejs i opgaven findes metakommentarer, hvor jeg forholder mig til min position i forhold til læringssituationen. I disse kommentarer henviser K1, K2 og K3 til henholdsvis (Dale 1998; 50-56), (Dale 1998; 56-66) og (Dale 1998; 66-77).

Empiri

Empirien er indsamlet sporadisk og løbende over en periode på ca. 18 måneder, hvilket således afspejler den virkelighed, jeg oplever ved at undervise i en modtageklasse, som beskrevet i indledningen. Den empiriske elevgruppe er konstant foranderlig, hvilket synes typisk for praksis i modtageklasser[3]. Dataindsamlingen er foregået med varierede undersøgelsesmetoder, og den indsamlede empiri danner grundlag for analyse og vurdering ud fra relevant teori.

Observationer

For at distancere mig fra egen praksis (K1) og få så objektive observationer som muligt, gjorde jeg brug af, at en uvildig observatør[4], hvor jeg fik tilgang til hendes data, hvilket giver mulighed for at analysere (K3) på observationerne, som de ser ud for en relativt objektiv observatør. Observationerne er korte og strukturerede, idet observatørens fokus for observationerne var at få indblik i, hvordan undervisningen forløb, samt hvordan læreren konkret griber undervisningen an. For ikke at "farve" udbyttet af analysen er observationerne ikke konstruerede, men et reelt glimt af undervisningen, som den normalt ser ud. Samtidig skal dog nævnes, at observationerne alligevel er bearbejdede, hvilket er foregået i samarbejde med observatør og gjort med formålet at lade enkelte, tilfældige udsnit indgå som empiriskmateriale (s.31 - 37). Heri indgår en af de første observationer (s. 35) og en observation, der blev gjort ca. 6 uger senere (s. 36), hvor den observerede undervisningssituation lignede hinanden. For at underbygge observationerne indgår uddybende kommentarer i form af interviews (s. 35 - 36) Observationen i bilag 4 (s. 34) er et eksempel på en ustruktureret observation, hvor samme observatør, som har observeret i henhold til observationerne i bilag 5 og 6 (s. 35 og 36), har fulgt en undervisningslektion. Dog med det ene *men*, at observatøren følger mig, da der holddeles - og altså ikke DM, som også fremgår af observationen.

Interviews

Interviewene i det empiriske materiale (s. 35-36) er semistrukturerede og gennemføres ved spørgsmål af en åbnende og opklarende karakter, med formålet at få mig til at sætte ord på mine refleksioner over undervisningens formål og tilrettelæggelse (K2) (Bjørndal 2003; 100-108). Hermed bliver interviewene anvendelige med henblik på at tydeliggøre mine tanker om min rolle i elevernes andetsprogstilegnelse, hvor observationerne "kun" anskueliggør mine aktioner med eleverne (K1). Yderligere foretog jeg selv et interview af en elev fra modtageklassen, hvor uddrag fra interviewet udgør bilag 1 (s. 31). Interviewet var semistruktureret og spørgsmålene åbne og opklarende, da mit formål var at lade hende sætte egne ord på egen oplevelse og altså ikke "lægge ordene i munden på hende".

Video- og lydoptagelse som transskription

Endnu en dataindsamlingsmetode, hvormed jeg kan distancere mig fra egen praksis, er videooptagelser. Gennem den transskriberede videooptagelse i bilag 7 (s. 37) fås indblik i elevernes interne kommunikation, som bliver genstand for analyse. Da opgaven er skriftlig, er videooptagelsen transskriberet. En lignende

[3] Elevgruppesammensætningen er lignende sammensætningen på samarbejdsskolen i kommunen, Alkjærskolen. Det samme gør sig gældende for modtageklasser, jeg har besøgt i forbindelse med praktikker. Det gælder både for min 2.-årspraktik på Lundgårdskolen i Herning kommune og for min 3.-års praktik på Sølystskolen i Silkeborg kommune.

[4] Journalist Karina Nielsen observerede min undervisning og lavede flere interviews - strukturerede og ustrukturerede, som en del af sin dataindsamling til sit afgangsprojekt - en problemudredende artikel - *Flygtningebørn bliver ikke inkluderet af sig selv* (Artiklen er endnu ikke trykt)

dataindsamlingsmetode er lydoptagelse, som udsnittet af dialogen i bilag 3 (s. 33) udspringer af. Også her er lydoptagelsen transskriberet. Med lydoptagelsen fik jeg mulighed for at indgå fuldt i den kommunikative praksis med pågældende elever, uden forstyrrelsen af at tage notater. Samtidig giver optagelsen et mere detaljerigt materiale at analysere på, end notater ville have gjort.

Begrebsafklaring

I dette afsnit defineres forskellige væsentlige nøglebegreber.

Tosprogede elever

Begrebet tosproget defineres af Undervisningsministeriet (2014) ud fra en dansk kontekst:

"Ved tosprogede elever forstås børn, der har et andet modersmål end dansk, og som først ved kontakt med det omgivende samfund, eventuelt gennem skolens undervisning, lærer dansk" (Undervisningsministeriet 2014; § 1). Ordet *kontakt* tolkes som kommunikation med det omgivende samfund, hvorfor eleven bliver aktiv deltager fremfor passiv modtager. Dermed trækkes definitionen i en mere funktionel retning og udvides til, at der ved tosprogede elever forstås elever, *"… der i dagligdagen bruger og har behov for to eller flere sprog."* (Holm & Laursen 2010; 25 l: 26-27), hvor dagligdagen både omfatter fritid og skole.

Begrebet tosprogede elever skal dog ikke opfattes som en homogen gruppe, men da projektet søger at udlede generelle sprogdidaktiske principper for undervisningen af elever med dansk som andetsprog, synes det nødvendigt at tage udgangspunkt i en specifik definition, der afspejler den generelle definition fra undervisningsministeriet.

Modtageklassen

En modtageklasse er en selvstændig klasse, hvor dansk som andetsprog er i højsædet. Der undervises i dansk som andetsprog og med dette som et væsentligt aspekt i de fag, eleverne møder i stamklasserne. Undervisningen tilstræber, at eleverne kan lære dansk så hurtigt som muligt, så de kan deltage i almenundervisningen i deres stamklasser senest efter to år. I en modtageklasse er maxelevtallet 12, hvorefter det udløser endnu klasse eller lærer. Sådan er situationen i modtage1, der er en samlæst klasse bestående af mod1a og mod1b. Her underviser jeg i en tolærerordning. Vi følger med andre ord §4 stk. 2, 3 og 5 i *Bekendtgørelsen om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog* (Undervisningsministeriet 2014) og dermed også fælles mål for Dansk som andetsprog - basis (Undervisningsministeriet 2015).

Literacykompetence

Kompetencebegrebet defineres ud fra forståelsen af, at

> *"Kompetencebegrebet henviser […] til, at en person er kvalificeret i en bredere betydning. Det drejer sig ikke kun om, at en person behersker et fagligt område, men også om personen kan anvende denne faglige viden - og mere end det: anvende den i forhold til de krav, der ligger i en situation, der måske oven i købet er usikker og uforudsigelig. "* (Jørgensen 1999 refereret i Illeris 2009; 143 l: 15-19).

Når kompetencen i dette tilfælde relaterer til literacy, udvides kompetencebegrebet med afsæt i Henriette Lunds anskuelse om, at *"… literacy* [handler] *om mere end læsning og skrivning i traditionel "færdigheds"-forstand, der alene betragtes som fundamentet, hvorpå literacy er baseret."* (Lund 2012; 38 2. spalte l: 39-42), hvortil der specificeres ud fra dette projekts kontekst, hvormed literacykompetence defineres som værende kompetence inden for skrivning og læsning. Denne indsnævring står i kontrast til Lunds definition, men anskuelsen giver alligevel mening, idet elevgruppen endnu ikke har udviklet disse kompetencer på dansk og derfor intet fundament har at basere literacy på. Således anskues læsning og skrivning som tidlige literacykompetencer, der netop udgør fundamentet for videre literacyudvikling. UNESCO's definition af

literacykompetence indeholder et udviklingsperspektiv og fastslår, at literacy må udvikles kontinuerligt, for at mennesker kan opnå deres mål for at udvikle deres viden og potentialer og for at deltage i samfundet. Samtidig definerer UNESCO literacykompetence i fin overensstemmelse med definitionen af kompetencebegrebet, da literacykompetence defineres som evnen til at identificere, forstå, fortolke, kreere, kommunikere og udlede mening ved at anvende skriftlige materialer i forskellige kontekster, hvilket er i overensstemmelse med kompetencebegrebets anvendelsesperspektiv:

> *"Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society"* (UNESCO 2004; 13 l: 7-11)

At tale om literacykompetence og literacyudvikling giver hermed først mening, når den sproglige dimension, som literacybegrebet forudsætter, inddrages, idet tilegnelse af literacykompetence hænger uløseligt sammen med sprog og sprogtilegnelse. Denne sammenhæng er en logisk selvfølge, da end ikke læsningens afkodningsdel ville kunne udføres uden en forståelse for sammenhæng mellem skrift og lyd på det sprog, der læses på. Da dette projekt har til formål at udvikle en sprogdidaktik, må sprog og sprogtilegnelse ligeledes behandles som et udgangspunkt for det didaktiske arbejde omkring opnåelse af literacykompetence.

Hovedformålet med undervisningen i modtageklassen er, løst sammenfattet, at eleverne opnår at kunne begå sig på dansk inden for områderne: læsning, skrivning, lytning og tale (Fælles mål, Dansk som andetsprog - Basis 2014). Fælles for de fire områder er det sproglige element, de alle forudsætter og er båret af, hvormed man kan argumentere for, at udvikling af literacykompetence forudsætter et sprogligt udgangspunkt. Det sproglige udgangspunkt i dette projekts kontekst er dansk, da der fokuseres på literacykompetencer inden for dansk[5].

1.1 Rundt om andetsprogstilegnelse - en teoretisk diskussion

Et sprogligt udgangspunkt for tilegnelse af literacykompetence forudsætter tilegnelse af sproget, hvorfor andetsprogstilegnelse behandles. Dette gøres ud fra en social og en kognitiv tilgang (Bjerre & Ladegaard 2007; 15). Med den sociale tilgang rettes fokus mod det sociale samspil mellem individet og andre. Dermed ses overensstemmelse med Illeris' læringsbegrebs aspekt; samspilsprocessen (Illeris 2009; 35-63). Med samspilsprocessen medtænkes samspillet mellem individet og dennes omverden (Illeris 2009; 36) som et aspekt, der influerer på læringen. Hertil kommer, at jeg anskuer andetsprogstilegnelsen som intersproglig udvikling (refereret i Holm & Laursen 2010; 45 og i Bjerre & Ladegaard 2007; 29) i forståelsen, at intersprog er et selvstændigt system, der udvikles under indflydelse af bl.a. følgende aspekter:

> *"(…) 'målsproget', førstesproget og andre sprog, indlæreren har tilegnet sig, mængden og typen af input, graden og karakteren af den interaktion, vedkommende indgår i, graden og typen af den feedback, indlæreren modtager (…)"* (Holm & Laursen 2010; 52. l: 17-20).

Sammenholdes dette med et *kommunikativt tilegnelsessyn* (Bjerre & Ladegaard 2007; 19), får den sociale kontekst, såfremt den sociale kontekst sidestilles med Illeris' samspilsproces (Illeris 2009; 35-38), afgørende

[5] Dette er til trods for, at jeg generelt anskuer elevernes mangfoldige sproglige repertoirer som gyldigt udgangspunkt for literacykompetence. Dog vil det blive for omfangsrigt i projektets kontekst at behandle disse - om end det ikke kan udelukkes, at disse influerer. Gennem dialogen i Bilag 3 (s. 33) ses da også netop, at læreren benytter sig af at drage paralleller mellem modersmål og andetsproget, dansk, og altså opfordrer eleven til at anvende princippet i transfer (Holm & Laursen 2010; 62).

betydning af to årsager. Den ene årsag er i henhold til indholdet (Illeris 2009; 37-40), når læring anskues som individuelt konstrueret i mødet med andre. Altså en socialkonstruktivistisk tilgang (Illeris 2009; 128) til læring.

Det er dog en forudsætning for andetsprogstilegnelsesprocessens forløb, at learneren kan mobilisere en drivkraft (Illeris 2009; 37). Også drivkraften kan umiddelbart funderes i et kommunikativt tilegnelsessyn. Det ses eksempelvis ved, at begrænset sprog giver kommunikative begrænsninger, hvorfor jeg ofte oplever, eleverne finder motivation for og vilje til at lære dansk i nødvendigheden af at ville kommunikere. Dette valideres, når eleverne begynder at kunne formulere sig på dansk, hvilket ses i interviewet af elev S (Bilag Bilag 1; 3133). Efter halvandet år i modtageklassen giver hun udtryk for forskellige former for drivkraft. Hun udtrykker en *motiverende* drivkraft i form af et fremtidsperspektiv i at kunne tale dansk med omverdenen i linje 6 (ibid.). Hun giver yderligere udtryk for en *affektiv* sammenhæng i linje 4 (ibid.), idet hun pointerer, at hun altid var sur, når ingen forstod hende, inden hun kunne gøre sig forståelig på dansk, men at hun nu kan udtrykke sine følelser og få hjælp til at løse sine problemer. Endelig giver hun udtryk for, at dansk er nødvendigt for at få venskaber og sociale relationer, hvilket giver viljen til at lære dansk, hvilket ses i linje 2 (ibid.). Hun giver altså udtryk for drivkraft i form af *motivation, følelser* og *vilje* (Illeris 2009; 41). For at opsummere vil det sige, at *tilegnelsesprocessen* (Illeris 2009; 35) påvirkes af indholdet, dét der skal læres og af learnerens lærendes drivkraft og motivation for og vilje til at tilegne sig indholdet.

Den anden årsag til, at den sociale kontekst får afgørende betydning for andetsprogstilegnelsen, hører under den kognitive tilgang til andetsprogstilegnelse, hvor fokus flyttes til den individuelle mentale tilegnelsesproces. Her sidestiller jeg andetsprogstilegnelsesprocessen med Illeris' definition af tilegnelsesprocessen (Illeris 2009; 35-38).

Den sociale kontekst får nemlig afgørende betydning i henhold til tilegnelsesprocessens forløb med henblik på de opremsede aspekter i citatet fra Holm & Laursen ovenfor. Disse aspekter kan indgå i den sociale kontekst - bevidste og strukturerede - i eksempelvis undervisningen med den kompetente lærer - såvel som ubevidste, ustrukturerede - i eksempelvis fritiden med kammerater. Jævnfør Illeris' begreb *situeret læring,* hvor *"… læringssituationen ikke alene påvirker læringen, men også er en del af den."* (Illeris 2009; 108 l: 14) indgår læreren og kammerater, som en del af læringssituation, i læringssituationen. Kammeraterne indgår både ubevidst gennem deres sociale relationer og bevidst gennem input, feedback og faglig sparring. Det samme gør sig gældende for læreren, der indgår ubevidst gennem sin umiddelbare relation og kommunikation med eleverne (K1). Læreren indgår i og påvirker læringssituationen bevidst (K2) ved at tilrettelægge undervisningen, så der skabes rammer for at kunne påvirke learneren s tilegnelsesproces på en givtig måde gennem undervisningen. Resultatet af arbejdet på K2-niveau bliver konkret på K1-niveau under gennemførelsen af undervisningen. Dette behandles yderligere i 2.1 Andetsprogstilegnelsesprocesser (s. 11) og 2.2 Analyse - andetsprogstilegnelse (s. 14)

Sammenfatning

For at samle op vil det sige, at når den kognitive og sociale tilgang sammentænkes, anskues tilegnelsen af andetsproget som tilegnelse af et intersprog (Holm & Laursen 2010; 45), der udvikles hos den enkelte gennem kognitive processer, hvor den sociale kontekst influerer på indholdet, dét, der tilegnes og på tilegnelsesprocessens forløb, gennem input, interaktion, feedback og sparring, hvilket kan foregå bevidst og ubevidst. Andetsprogstilegnelsesprocessen sker under forudsætning af drivkraftsdimensionen (Illeris 2009; 37) som nødvendig katalysator. Drivkraften udgøres af learnerens motivation og vilje for at gennemføre tilegnelsesprocessen. Det bliver altså tydeligt, at projektet vil belyse den komplekse andetsprogstilegnelsesproces ved at rette fokus mod henholdsvis learneren og dennes omverden, den kognitive tilegnelsesproces og den sociale samspilsproces, under forståelsen af disse som sammenhørende processer.

Lærerens rolle

Sættes ovenstående ind i en undervisningskontekst, ses det, at lærerens rolle er af betydning på flere niveauer (Dale 1998; 50-77). K1, hvor læreren er i direkte kontakt med learneren i undervisningen. K2 under tilrettelæggelsen af undervisningen. K3 gennem refleksion over og evaluering af praksis, hvor disse refleksioner sammenholdes med teori, hvilket resulterer i ny tilrettelæggelse af undervisningen på K2, hvor rammerne for, at learneren kan deltage i en kommunikativ praksis, optimeres. Det er i den kommunikative praksis, læreren igen bliver deltager på K1. Sammenholdes dette med interaktionshypotesen (Bjerre & Ladegaard 2007; 51) og inputhypotesen (Bjerre & Ladegaard 2008; 50) og med intersprogstanken (Holm & Laursen 2010; 45 og i Bjerre & Ladegaard 2007; 29), ses, at læreren, gennem refleksioner og evaluering af praksis (K3), eksempelvis gennem intersprogsanalyse (Holm & Laursen 2010; 54-64) af observationer, udsagn og skriftlige produkter, kan tilrettelægge (K2) undervisningen, så der skabes rammer, der muliggør at give optimalt input (K1) via en kommunikativ praksis, jævnfør samspilsprocessen (Illeris 2009; 35-63). Det optimale input anskueliggør Krashen (Refereret i Bjerre & Ladegaard 2007; 50) med formlen **i+1**, hvor **i**'et står for det, learneren kan, og **+1** symboliserer det næste trin i learnerens sproglige udvikling. Dette kan til en vis grad sidestilles med Vygotskys begreb nærmeste udviklingszone (Refereret i Illeris 2009; 72), hvor nærmeste udviklingszone er området mellem det, learneren kan selv, og det, learneren kan i samspil med andre. Dette gør sig gældende for denne kontekst, når udviklingen, der er tale om, anskues som sproglig udvikling.

1.2 Tilegnelsesprocessers forløb

I dette afsnit undersøges fire tilegnelsesprocesser, hvortil jeg vil forsøge at skitsere tilegnelsesprocessens forløb, billedligt talt, som en spiral med formålet at danne en fælles platform at forstå processerne ud fra. Samtidig vil jeg sammenholde teorien med tænkte eksempler, hvortil der trækkes paralleller til læringssituationens elementer; indhold (Illeris 2009; 37-40), der her er literacykompetencer og sprog, drivkraft (Illeris 2009; 37) for at give sig i kast med tilegnelsesprocessen, omverden (Illeris 2009; 36), der her er lærere/elever, og samspilsprocessen (Illeris 2009; 35), der her er mellem learneren og lærer/elev. Dog skal dette afsnit ses som en oversigt, der danner udgangspunkt for senere empirisk analyse. Afsnittet følger avanceringsgraden af de fire læringstyper og starter derfor ved udgangspunktet, kumulativ læring.

Kumulativ tilegnelsesproces

Ved *kumulativ tilegnelsesproces* forstås en proces, der *"… finder sted i situationer, hvor der hos den lærende ikke findes udviklet noget skema*[6]*, som påvirkningerne fra omgivelserne kan relatere til, dvs. når det første element i et nyt skema etableres"* (Illeris 2009; 52 l: 12-14). Eksempelvis finder denne type tilegnelsesprocesser sted, når en elev endnu ikke har stiftet bekendtskab med, eller udviklet et skema for, læsning, første gang den møder emnet. Dermed kan eleven ikke selvstændigt gribe læsningen an, hvorfor learneren må have inputs, feedback og sparring gennem samspillet med omverden, lærere og elever. En ulempe ved denne tilegnelsesproces er, at det lærte kun kan genkaldes i situationer, der minder om den, indholdet blev lært i. Eksempelvis vil eleven ikke umiddelbart kunne anvende viden om grafemet a's fonem i en kontekst, hvor grafemet t skal afkodes. Kumulativ læring kan anskues som et fundament, hvilket vil sige, hvis dette billede sammenholdes med literacykompetencer, at learneren har tilegnet sig fundament af viden om sammenhængen mellem skrift og lyd for bogstavet a. Skitseres dette ved en spiral, ses det, at der er sat en ramme og en retning for læringsspiralens fremtidige forløb.

[6] "*Piaget bruger (…) begreb*[-et] *skemaer* [der] *rummer sammenhængende erindringer, viden, forståelse og handlepotentialer inden for et bestemt, subjektivt afgrænset område*." (Illeris 2009; 51 l:1-4)

Assimilativ tilegnelsesproces

Har eleven opbygget et skema, kan elevens videre tilegnelsesproces være af en tilføjende karakter, *assimilativ læring* (Illeris 2009; 53-54). Ved en assimilativ tilegnelsesproces forstås, at processen består i at tilpasse og indarbejde inputs i allerede eksisterende strukturer ved at udbygge og differentiere de forskellige skemaer, learneren allerede har (Illeris 2009; 53).

Denne tilegnelsesproces kan billedliggøres ved en læringsspiral, hvor læringen snor sig videre ad den retning, det eksisterende skema dikterer. Konkretiseres dette ved et tænkt eksempel, og sammenholdes det med kumulativ læring, vil det sige, at rammen for læsning, der måske indtil nu har indeholdt viden om, at læsning omhandler en omsætning af skrift til lyd for bogstavet a, nu udvides med viden om eksempelvis den lydmæssige sammenhæng mellem flere grafemer og fonemer.

Akkomodativ tilegnelsesproces

En akkomodativ tilegnelsesproces (Illeris 2009; 54) er kendetegnet ved omstrukturering af eksisterende skemaer, hvilket medfører en bredere, mere sammenhængende forståelse at bygge videre på. Denne type tilegnelsesproces finder sted i situationer, hvor der ikke umiddelbart opleves en sammenhæng mellem eksisterende skemaer og påvirkninger fra omgivelserne (Illeris 2009; 54-57).

En akkomodativ tilegnelsesproces er af en mere kompliceret karakter end de foregående. Illeris opstiller tre kriterier for, at en sådan proces kan finde sted; der må være etablerede skemaer, learneren skal have behov eller interesse for at gennemføre en sådan krævende proces, og endeligt må learneren føle sig tryg for at turde bevæge sig fra det kendte til det ukendte, når et skema må nedbrydes forud for omstrukturering (Illeris 2009; 57). Resultater af akkomodative tilegnelsesprocesser er typisk bredere anvendelige end resultater af både kumulative og assimilative tilegnelsesprocesser.

En akkomodativ tilegnelsesproces illustreres ved hjælp af billedet på læringsspiralen og sammenholdes med et tænkt eksempel. Igen tages udgangspunkt i tilegnelse af literacykompetencer, hvorfor eksemplet kunne være, at learneren opdager, at den tilegnede viden om sammenhængen mellem grafemer og fonemer ikke længere er gældende. Eksempelvis har learneren en viden om grafemet e's fonem ved standardudtale og opdager nu, at når e står til sidst i et givet ord, lyder fonemet anderledes. Læringsspiralen optrævles, indtil den nye viden kan flettes ind i spiralen, hvorefter den fortsætter i en lidt anderledes retning og med et andet flettet mønster.

Sammenfatning

I dette afsnit sammenholdtes de tre tilegnelsesprocestyper; den kumulative, assimilative og akkomodative, indbyrdes og med tænkte praksisnære eksempler. Afsnittets opdeling svarer til tilegnelsesprocessernes stigende avanceringsgrad. Dog må det påpeges, at de avancerede læringsprocestyper ikke er bedre en de mere simple. Dette pointerer Illeris, idet han argumenterer for, at

> *"Hvad der er 'godt' eller hensigtsmæssigt, er derimod, at man fleksibelt er i stand til at veksle mellem læringstyperne og aktivere den læringstype, der i en given situation, er relevant."* (Illeris 2009; 61, l: 25-27).

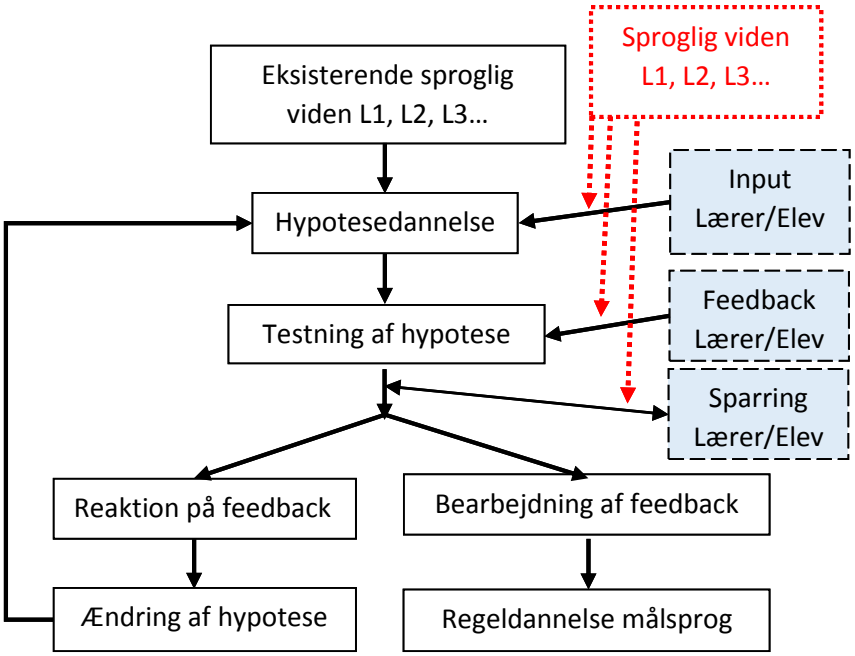
Lærerens rolle

Sættes ovenstående ind i en undervisningskontekst, kan læreren, som en del af omverdensdimensionen, der jævnfør begrebet situeret læring (Illeris 2009; 108) indgår i og er en del af tilegnelsesprocessen, få mulighed for direkte at støtte learneren i at veksle mellem forskellige tilegnelsesprocesser. Dette gør sig gældende på K3-niveau, hvor læreren, gennem refleksion og evaluering under inddragelse af teori, kan få indblik i elevens nærmeste udviklingszone (Refereret i Illeris 2009; 72) eller **i**, jævnfør Krashens begreb (Refereret i Bjerre & Ladegaard 2007; 50), hvorefter læreren på K2-niveau kan tilrettelægge undervisning, der netop rammer

learneren nærmeste NUZ og med Krashens formel **i+1** tilsigter at ramme **+1** og således tilsigter, at learneren kan tilegne sig indholdet gennem assimilative tilegnelsesprocesser. På K1-niveau kan læreren yderligere støtte learneren i at "vælge" (ikke ment som et bevidst valg) tilegnelsesproces. Det gør sig eksempelvis gældende i dialogen Bilag 3 (s. 33), hvor læreren opfordrer til at "vælge" en assimilativ tilegnelsesproces ved at sammenholde det nye med noget, learneren allerede ved og trække paralleller mellem andetsproget og førstesproget, modersmålet.

2.1 Andetsprogstilegnelsesprocesser og samspilsprocesser - en model

Dette afsnit forsøger at samle teori om andetsprogstilegnelse fra afsnit 1.1 og 1.2 i en model over andetsprogstilegnelsesprocessen og dennes aspekter. Her anlægges en kognitiv tilgang til andetsprogstilegnelse, idet fokus er på den individuelle og mentale tilegnelsesproces, der sammenholdes med Illeris' teori om tilegnelsesprocessen (Illeris 2009; 35-38) og karakteren af denne (Illeris 2009; 52-57). Den individuelle tilegnelsesproces er illustreret ved de sorte bokse. Samtidig inddrages en sociale tilgang til andetsprogstilegnelse, idet samspilsprocessen (Illeris 2009; 41) medtænkes. Disse er illustreret ved de stiplede, blå bokse. Yderligere sammenholdes med Færch, Haastrup & Phillipsons (refereret i Holm & Laursen 2010; 34) over hypotesedannelsesprocessen, model2 (Bilag 2; 32). Modellen er valgt, da den skitserer princippet i intersproglig udvikling (refereret i Holm & Laursen 2010; 45 og i Bjerre & Ladegaard 2007; 29). Den intersproglige udvikling sidestilles med andetsprogstilegnelsen, hvor tilegnelsen sker gennem hypotesedannelse og hypotesetestning. I intersprogstanken anses dette som en proces, der kontinuerligt forløber og resulterer enten i ændrede hypoteser til videre testning, eller i regeldannelser på L2, som er intersproget, der udvikles, til det (nærmest) er identisk med målsproget, hvorfor betegnelsen for L2 veksler mellem betegnelserne målsprog, intersprog og andetsprog. Tilegnelsesprocessens udbytte, uanset, benævnelse anses som et foreløbigt, selvstændigt system, der rummer tilegnede sproglige konstruktioner. Selv disse konstruktioner kan vise sig at skulle omstruktureres, hvormed jeg ikke beskriver andetsprogstilegnelsen, som *"(…) en lineær proces, men (…) snarere beskrives som >> to skridt frem og et tilbage <<."* (Bjerre & Ladegaard 2007; 44 l: 15-16). Opsamlende vil det sige, at learnerens hypotesetestning af en vilkårlig hypotese kan anses som et udtryk for learnerens fortløbende viden om, hvordan målsproget er struktureret eller fungerer - og dermed et direkte analyserbart udtryk for learnerens intersproglige udvikling. Dette vil jeg forsøge at sammenkæde i min model, model 1 (s. 12), som i det følgende vil blive gennemgået for dernæst at blive anvendt som analyseredskab i analysen af praksis.



Model 1 Egen model for andetsprogstilegnelse

Sammenholdes Illeris' tilegnelsesprocesser (Illeris 2009; 52-62) med Færch, Haastrup & Phillipsons (refereret i Holm & Laursen 2010; 34) model over hypotesedannelsesprocessen, model 2(Bilag 2; 32), ses træk fra assimilativ læring (Illeris 2009; 53-54). Dette gør sig gældende, idet denne type tilegnelsesproces tager udgangspunkt i *Elevens eksisterende sproglige viden (L1/L2),* hvilken kan sidestilles med de eksisterende skemaer, som assimilativ læring bygger videre på. Dette udgør den ***Eksisterende sproglig viden L1, L2, L3…*** på model 1 (s. 12). Det ses, at dette element på modellen er udvidet til at indeholde mere end L1/L2, da min erfaring, jævnfør indledningen, er, at eleverne har viden om flere sprog end ét modersmål og ét målsprog. Derfor anses viden om sprog generelt, uanset om det er første, andet, tredje eller eksempelvis fjerde sprog, som anvendelig, hvilket illustreres ved benævnelsen L1, L2, L3….

Andetsprogstilegnelsesprocessen tager altså afsæt i eksisterende skemaer, hvorfra en hypotese om en given sproglig konstruktion eller forståelse om indholdet i læringssituationen dannes, jævnfør Illeris (2009; 40). Under ***Hypotesedannelse*** kommer samspilsprocessen (Illeris 2009; 41) i spil. På model 2 (Bilag 2 32) er samspilsprocessen illustreret ved boksene *Input i skolen* og *Input uden for skolen*. Elementet *Input uden for skole* fremgår ikke på model 1 (s. 12), hvilket ikke skyldes elementets mangel på relevans, men blot at projektet centrerer sig om skolekonteksten. Dog er ***Elev*** tilføjet under ***Input***, ***Feedback*** og ***Sparring***, hvilket tilfører andetsprogstilegnelsesprocessen en ustruktureret social dimension lignende den, der kunne finde sted uden for skolen. Elevens input, feedback og sparring kan dog også foregå struktureret, eksempelvis gennem tilrettelagt undervisning. Det kan imidlertid ikke undgås, at eleverne påvirker hinanden, jævnfør Illeris' samspilsproces (Illeris 2009; 35) og begrebet situeret læring (Illeris 2009; 108), idet de indgår i samme læringssituation og kontekst. På model 1 (s. 12) er samspilsprocessen illustreret ved hjælp af de tre stiplede, blå bokse; ***Input Lærer/Elev, Feedback Lærer/Elev*** og ***Sparring Lærer/Elev***. Dette er i tråd med det kommunikative tilegnelsessyn (Bjerre & Ladegaard 2007; 13-14), hvor et kommunikativt samspil er nødvendigt, idet der ydes inputs, gives feedback og sparres.

Under hypotesedannelsen påvirker altså både lærer og elev learnerens hypotesedannelse i form af input. Som jeg tidligere var inde på, kan input både være bevidste og ubevidste, hvorfor samspilsprocessen konsekvent er relevant at medtænke. Disse inputs, som learnerens omverden yder learneren, er betinget af den ***Sproglig***(e) ***viden L1, L2, L3…,*** der er til rådighed i den kontekst, learneren indgår i. Dette illustreres ved den røde, stiplede pil fra den røde, stiplede boks ***Sproglig viden L1, L2, L3…*** ned på pilen fra ***Input Lærer/Elev*** til ***Hypotesedannelsen****.*

Eksempel 1: Rummer lærerens ***sproglige viden L1, L2, L3..***, viden om eksempelvis brugen af artikler på urdu, learnerens L1, kan læreren/eleven påvirke ***hypotesedannelsen*** med ***inputs*** om brugen af artikler. Ved at gøre eleven opmærksom på forskellen mellem dansk, learnerens L2, der anvender artiklerne ***en*** og ***et,*** og urdu, learnerens L1, der ikke har artikler (Løntoft 1999; 103), kan learneren blive i stand til at ***danne hypoteser*** omkring brugen af artikler på dansk.

Af den grund tilføjes den stiplede kasse ***Sproglig viden L1, L2, L3…,*** der symboliserer lærerens viden om elevens ***Eksisterende sproglig viden L1, L2, L3****….* Lærerens sproglige viden kan påvirke elevens andetsprogstilegnelse, idet læreren billedligt talt kan pege på den ”knag”, det L2 skal hænges op på eller i dette tilfælde måske snarere skabe knagen.

Efter hypotesedannelsen sker ***Hypotesetestning****,* hvor samspilsdimensionen (Illeris 2009; 38) igen kan have en afgørende betydning for andetsprogstilegnelsesprocessens karakter. Samspilsdimensionen er illustreret ved den stiplede, blå boks ***Feedback Lærer/*****Elev**. Feedbacken er betinget af ***Sproglig viden L1, L2, L3…,*** hvilket fremgår af den stiplede pil på pilen fra ***Feedback Lærer/Elev*** til ***Hypotesetestning****.* Feedbacken kan få afgørende betydning, hvis læreren eller eleven, der giver feedback, formår at give en, for learneren, anvendelig feedback, der ***bearbejdes*** og danner baggrund for ***Regeldannelse målsprog****.* Dette aspekt sidestilles med *L2-regeldannelse* på model 2 (Bilag 2; 32). Forløber processen således, anses learnerens andetsprogstilegnelsesproces for at have en assimilativ (Illeris 2009; 53) karakter, hvor learnerens eksisterende skemaer udbygges og differentieres. Således bidrager regeldannelsen til learnerens fremadrettede ***Eksisterende sproglig viden L1, L2, L3…*** om L2. Denne proces er illustreret ved model 1's (s. 12) højre side. Er det derimod ikke tilfældet, at learneren gennemgår ***Bearbejdning af feedback***, men blot ***Reaktion på feedback*****,** medfører det en ***Ændring af hypotese****,* såfremt learneren opdager, at der er en uoverensstemmelse mellem målsprog og det individuelle intersprog. Opdages det ikke, testes samme hypotese fortsat, indtil learneren forstår **feedbacken** og kan lave en ***Ændring af hypotese***, som testes. Denne proces bliver af en akkomodativ karakter (Illeris 20109; 54), som er kendetegnet ved omstrukturering af viden, idet learneren konstant må tilbage og anskue egen forståelse/viden anderledes. Denne proces er illustreret ved model 1's (s. 12) venstre side og er fuldstændig at sidestille med model 2's (Bilag 2; 32) element ***Ændring af hypotese*** - dog med tilføjelsen af en procespil tilbage til ***hypotesedannelsen***.

Som en vigtig pointe skal det understreges, at sproglig overensstemmelse eller forståelse mellem learneren og samspilsprocessen anses som en betingelse for samspilsprocessens rolle som stilladserende i learnerens andetsprogstilegnelsesproces, da forståelse af ***Inputs***, ***Feedback*** og ***Sparring*** er en nødvendighed for bearbejdning af ***Feedback***.

Via gennemgangen af model 1 (s. 12) argumenteres for sammenhæng mellem intersproglig udvikling og andetsprogstilegnelse. Af samme model ses, at fokus både rettes mod individets tilegnelsesproces, illustreret ved de sort/hvide bokse samt samspilsprocessen, illustreret ved de stiplede, blå bokse. Endeligt rettes fokus også mod lærerens kompetencer, hvilket er illustreret med den røde, stiplede boks ***Sproglig viden L1, L2,***

L3…. Denne gennemgang er udgangspunkt for anvendelse af model 1 (s. 12) som redskab til analyse af praksis og analyse af elevers intersproglige udvikling. Som en overskuelig måde at referere til elementerne på model 1 (s. 12), markeres referencerne, når de fremgår i analysen, med ***fed og kursiv***.

2.2 Analyse - andetsprogstilegnelse

I dette afsnit analyseres et udsnit af en dialog (Bilag 3; 33), der finder sted under et spil "Bingo - basisordforråd"[7] ved hjælp af model 1 (s.12). I udsnittet indgår en lærer (L) (K1) og to elever. Elev1 (E1) er 8 år, har urdu som modersmål, har gået i klassen i 7 uger og taler meget lidt dansk, og elev 2 (E2), der er 10 år, har arabisk som modersmål og taler forståeligt dansk, da vedkommende har været i klassen i ca. et halvt år.

Af dialogen fremgår det via udsagn 1, at E1´s ***Eksisterende sproglig viden om L1, L2, L3…*** ikke rummer en viden om brugen af artikler på L2, hvorfor her er tale om en kumulativ tilegnelsesproces (Illeris 2009; 52), hvor et nyt skema over L2, dansk og brugen af artikel, dannes.

Gennem dialogens udsagn 1-3 ses, at samspilsprocessen (Illeris 2009; 35) kommer i spil, idet E1 får ***Input*** fra E2 i udsagn 2. Hertil ses, i udsagn 3, at E1 under ***hypotesedannelse*** danner hypotesen: *Artiklen **en** står foran navneord på dansk.*

1. **E1:** *Hvem har æble?*
2. **E2:** *Nej, sig: "Hvem har EN æble?"*
3. **E1:** *Hvem har en æble?*

Her skifter vi kort fokus til E2.

Gennem E2's udsagn får vi indblik i E2's ***Eksisterende sproglig viden L1, L2, L3…*** Det ser ud til, at E2 har en ***Eksisterende sproglig viden L1, L2, L3…*** om artikler på L2. E2 har en hypotese: *På dansk står artiklen **en** foran navneord*, hvilket ses i udsagn 2. Gennem dialogen fra udsagn 2 til 8 ses en ***Testning af hypotese***(n) for E2. Undervejs ses samspilsprocessens (Illeris 2009; 35) indflydelse på E2's andetsprogstilegnelsesproces.

4. **L til E2:** *Hov, hedder det en æble?*
5. **E2 til L:** *Hedder det ikke æble så?*

L påvirker E2's andetsprogstilegnelse via ***feedback*** gennem udsagn 4, hvor L undersøger E2's viden om L2 og brugen af artikler og giver E2 mulighed for metarefleksion. Det ses af udsagn 5, at E2 har viden om artiklen ***en***, men ikke nødvendigvis om artiklen ***et***. Dette tolkes, idet E2 antager, det er begrebet æble, der gives ***feedback*** på. L specificerer sin ***feedback*** i udsagn 6 og 7, hvor L vha. udsagn 7 giver en sammenhængsforståelse, der muliggør et assimilativt forløb (Illeris 2009; 53-54) for E2's andetsprogstilegnelsesproces. Dette bliver "en smutvej", hvor E2 ellers selv, gennem videre ***hypotesedannelse*** og ***-testning***, over tid skulle opdage denne sammenhæng. Udsagn 7 er yderligere et udtryk for lærerens ***Sproglig***(e) ***viden om L1, L2, L3…*** om E1's og E2's L2, og E1's L1.

6. **L til E2:** *Jo. Et æble.*
7. **L til E1 og E2:** *På dansk siger man en eller et foran navneord i ental når det er ubestemt. Ubestemt betyder tilfældigt. For eksempel betyder et æble så bare et eller andet æble. Så kan det være et rødt eller grønt æble. "Jeg spiser et æble". Det siger jo ikke noget om, hvilket æble jeg spiser, vel? Hvis man mener et helt bestemt æble, så skal en eller et stå til sidst i navneordet som eksempelvis, hvis jeg siger "Jeg spiser æblet", så er det et helt*

[7] Et spil, jeg har produceret. Det går ud på, ligesom for almindeligt bingo, at få fyldt pladen ud. I stedet for tal er pladen fyldt med billeder af begreber, der kan kategoriseres under kategorien basisordforråd i skolekonteksten.

bestemt æble, jeg spiser. På dit [Elev1] *sprog* [urdu] *siger man ikke noget et eller en foran navneord, derfor er det måske stadig lidt svært at forstå.*

E2 ***bearbejder feedbacken*** fra L, gennem ***sparring*** med L, hvilket ses ved udsagn 8 og 9.

8. **E2 til L:** *Er en skib så navneord fordi en? En skib eller et skib? Altså en skib er ligemeget. Stor og lille. Skiben er en sært* [særligt] *skib, jeg tænker på.*
9. **L til E2:** *Ja, netop. Et skib er ubestemt - hedder det. Er det et særligt skib, du kan se. Lige dét skib - så hedder det bestemt. Så skib er et navneord, det er rigtigt. Det kan man kende på en eller et foran. Man siger jo også, at det, man kan røre ved, er navneord, og man kan jo godt røre ved et skib, ik'?*

Gennem udsagn 10 ses det, at E2 opnår ***Regeldannelse målsprog*** af reglen *Artiklerne **en** og **et** står foran navneord på dansk* gennem ***bearbejdning af feedback*** sammen med L, som ses i udsagn 8 og 9.

10. **E2 til E1:** *Jo. Okay. Sig: "Hvem har ET æble?"*

Lad os vende tilbage til E1's andetsprogstilegnelsesproces, hvor vi forlod den, ved den kumulative tilegnelsesproces (Illeris 2009; 52) og dannelse af et nye skema under ***Sproglig viden om L1, L2, L3…***.

E1 havde ***dannet hypotesen***: *Artiklen **en** står foran navneord på dansk.* Gennem udsagn 11 ses det, at E1 nu gennemgår ***Testning af hypotese***.

11. **E1 til E2 og L:** *Hvem har et æble?*
12. **L til E1:** *Flot!*
13. **E2 til E1:** *Ja! Jeg har ET æble.*
14. **E2 til E1 og L:** *Hvem har en madpakke?*
15. **E1 til E2 og L:** *Vi spise?*
16. **E2 til E1 og L:** *Hallo! Hvem har madpakken? Den her madpakke.* (Viser brikken) *Vi skal ikke spise nu.*
17. **L til E1:** *Nej, vi skal ikke spise nu. ___, har du en madpakke på din plade?* (L peger på E1's plade)
18. **E1 til L:** *Ja, jeg har et madpakke.* (E1 peger på billedet af madpakken)

Som resultat af ***Feedback*** fra L og E2 i udsagn 12 og 13 ser vi nu en ***Bearbejdning af feedback***, hvilket resulterer i ***Regeldannelse målsprog*** af reglen *På dansk står artiklen **et** foran navneord.* Denne regel indgår nu som skema i E1 ***Eksisterende sproglige viden L1, L2, L3…***. Dette ses især ved udsagn 14-18, hvor ordet madpakke er i spil med artiklen ***en***, hvor E1 siger ***et*** foran madpakke i udsagn 18. Dette kan tolkes som et direkte udtryk for E1's intersproglige udvikling og E1's nyligt tilegnede viden om L2's struktur og funktion med henblik på brugen af artikler. Det ses, at E1's intersprog nu ikke længere indeholder hypotesen *artiklen **en** står foran navneord på dansk*, men i stedet *På dansk står artiklen **et** foran navneord* og endnu ikke reglen, at både ***en*** og ***et*** kan stå foran navneord, hvorfor E1's andetsprogstilegnelsesproces lige nu er af en akkomodativ karakter (Illeris 2009; 54-57).

Gennem udsagn 19-22 ses, at E1's andetsprogstilegnelsesproces nu skifter karakter, idet den ***Eksisterende sproglige viden L1, L2, L3…*** nu udvides gennem ***Testning af hypotese***(n), der dannes på baggrund af den nyligt tilføjede regel under ***Eksisterende sproglig viden L1, L2, L3…***.

19. **E1 til E2 og L:** *Hvem har et bus?*
20. **L til E1:** *Hvem har EN bus?*

21. **E1 til L:** *Hvem har en bus?*
22. **L til E1:** *Jeg har en bus. Tak.* (Lærer modtager bingobrikken).

E1 får feedback af L, hvilket ses i udsagn 20, hvor artiklen ***et*** rettes til ***en***. E1's andetsprogstilegnelsesproces skifter karakter til en assimilativ (Illeris 2009; 53-54) proces, såfremt E1 forstår den givne feedback og formår at lave en ***Bearbejdning af feedback*** og dermed opnår ***Regeldannelse målsprog*** med reglen: *På dansk står artiklen **en** eller **et** foran navneord.* Hvis E1 ikke forstår ***feedbacken*** og dermed ikke kan ***bearbejde*** den, men blot ***reagerer*** på den ved at ændre artiklen til ***en***, forbliver E1's andetsprogstilegnelsesproces af en akkomodativ karakter (Illeris 2009; 54-57), idet E1's viden må omstruktureres gennem videre ***ændring af hypotese***, som atter testes.

Sammenfatning

Har man som eleverne i dette projekts kontekst et begrænset andetsprog og dermed en begrænset forståelse, bliver tilegnelsesprocessen mere belastende, da det vil kræve flere forsøg, altså flere hypotesedannelser og - testninger, førend learneren kan opnå regeldannelse og dermed, i henhold til det intersproglige perspektiv, opnår, at intersproget nærmer sig målsproget. Således bliver det klart, at kun forståelige inputs og anvendelig feedback kan være medvirkende til en udvidende, og mindre belastende, assimilativ tilegnelsesproces (Illeris 2009; 53-54).

Er inputs og feedback utilgængelig pga. af sproglige og forståelsesmæssige vanskeligheder, vil learneren "cykle rundt i" modellens (model 1; 12) venstre side - fra hypotesedannelse over hypotesetestning til hypoteseændring til hypotesetestning osv. - indtil learneren, efter en række forsøg, selv forstår sammenhængen, eller indtil det sprogligt er muligt at indgå i den kommunikative praksis, som gør en givtig feedback mulig, jævnfør det kommunikative tilegnelsessyn (Bjerre & Ladegaard 2007; 19). Denne tilegnelsesproces afspejler en akkomodativ tilegnelsesproces (Illeris 2009; 54-57).

Hvor tilegnelsesprocessen for E1's vedkommende er mere anstrengende, idet feedbacken ikke forstås, har E2 tilegnet sig et større dansk ordforråd og har dermed væsentligt større mulighed for at forstå inputs, og forstå og bearbejde feedback, som resulterer i en udvidelse af viden om L2. E1 må flere gange tilbage til hypotesedannelse og -testning, inden der opnås forståelse af feedback og regeldannelse på målsproget, hvorfor E1's tilegnelse forløber gennem flere, mere anstrengende processer. Det ses gennem dialogen, at E1 får feedback tre gange, hvorfor E1 må igennem hypotesedannelses- og hypotesetestningsprocessen fire gange i dette uddrag alene.

Eksempel 2: Først gang får E1 feedback på hypotesen: *Der er ingen artikel foran navneord* (1. hypotese) og dermed feedback på den manglende artikel under tilføjelse af artiklen ***en***, hvilket bevirker, at E1 danner hypotesen: *Artiklen **en** står foran navneord* (2. hypotese). Dette er et eksemplet på en kumulativ tilegnelsesproces (Illeris 2009; 52), hvor et skema over anvendelsen af artikler dannes. Dernæst ses eksempel på en assimilativ tilegnelsesproces, idet hypotese 2 testes. Hertil får E1 feedback på brugen af artiklen **en**, som rettes til **et**, hvilket bevirker, at E1 må omstrukturere skemaet for anvendelse af artikler på dansk, hvorfor tilegnelsesprocessen bliver af akkomodativ karakter (Illeris 2009; 54-57). E1 danner nu hypotesen: *Artiklen et står foran navneord* (3. hypotese), som testes, hvortil E1 får negativ feedback på brugen af den artikel, der ellers lige blev testet - og som fik negativ feedback, nemlig **en**, der måtte ændres til **et**, men som nu alligevel er **en** - hvilket bevirker hypotesedannelse af hypotesen: *Artiklerne **en** og **et** kan stå foran navneord* (4. hypotese).

Det ses tydeligt, at der på meget kort tid foregår mange anstrengende tilegnelsesprocesser for E1, da E1's

begrænsede andetsprog sætter sine begrænsninger for, at samspillet med omverden, hvor inputs, feedback og sparring foregår på andetsproget, kan påvirke tilegnelsesprocessen hensigtsmæssigt. Dette understreger betydningen af sproglige forudsætninger, på især andetsproget, som en forudsætning for samspilsprocessens indvirkning på andetsprogstilegnelsesprocessens forløb, hvilket bliver tydelig gennem analysen, hvor en tydelig forskel på belastningsgraden af tilegnelsesprocessen, for henholdsvis E1 og E2, ses.

Lærerens rolle

Sættes ovenstående ind i en undervisningskontekst, kan læreren, som en del af samspilsprocessen, der jævnfør begrebet situeret læring (Illeris 2009; 108) indgår i og er en del af tilegnelsesprocessen, få mulighed for at gøre brug af sin sproglige viden i samspillet med learneren (K1) ved at yde inputs, feedback og sparring, der er hensigtsmæssig for learneren, ved eksempelvis at drage paralleller mellem L1 og L2. Herved understreges betydningen af samspilsprocessen og disse deltageres sproglige viden om L1, L2, L3 og lærerens mulighed for at omsætte denne viden, så den bliver anvendelig for learneren. Er samspilprocessens sproglige viden ikke omfattende nok, kan ressourcepersoner måske inddrages i form af andre elever eller lærere. Dette kan der tages hensyn til i tilrettelæggelsen af undervisningen (K2), hvor læreren kan konstruere en undervisning, der tager hensyn til elevernes sproglige repertoirer eller sproglige forudsætninger. På K3-niveau kan refleksionen over praksis sammenholdt med teori give indblik i elevernes eksisterende viden. Når man som lærer indgår i læringssituationen, kan man få tilgang til denne viden gennem løbende observationer gennem dictogloss eller video, som man efter undervisningen kan analysere. Det kan især være gavnligt, når eleverne endnu ikke udtrykker sig skriftligt. Resultaterne heraf danner derpå udgangspunkt for kvalificeret tilrettelæggelse (K2) og deltagelse (K1).

3.1 Rundt om læsning - en teoretisk diskussion

Carsten Elbro (Elbro 2006a; 1) påpeger, at læsning ikke alene er *afkodning* - altså at omsætte skrift til lyd - men også *sprogforståelse,* at uddrage mening. Dette tilslutter Merete Brudholm sig (Brudholm 2011; 20), idet hun argumenterer for, at læseundervisningen bør funderes i et balanceret læsesyn, hvilket sættes på formlen L = A x F. Med formlen pointeres, at læsning bliver et produkt af afkodning og forståelse, hvormed 0 afkodning giver 0 læsning, og 0 forståelse giver 0 læsning. I henhold til eleverne i projektet, der er tosprogede, stiller denne formel måske netop skarpt på deres udfordring, at (for) mange ikke har funktionel læsekompetence, hvilket ses i PISA Etnisk 2009's undersøgelse:

> *"I PISA 2009 er det 13 % af eleverne uden indvandrerbaggrund, der ligger under (…)* [Grænsen for funktionel læsekompetence der kvalificerer til læsning i ungdomsuddannelserne], *mens der blandt indvandrerelever af henholdsvis 1. og 2. generation er 43 % og 32 %, som ligger under grænsen."* (PISA Etnisk 2009; 22 l: 32-34)

Sammenholdes dette med formlen for det balancerede læsesyn, ses det, at læsning, der lykkes, består af to gensidigt afhængige komponenter: afkodning og forståelse. Dette er måske netop årsagen til, at der er mange tosprogede elever, der ikke har funktionel læsekompetence, da bare afkodningsproblemer alene kan være skyld i mislykket læsning, såvel som forståelsesmæssige vanskeligheder kan resultere i mislykket læsning. Da både afkodning og forståelse er betinget af viden om sproget, der læses på, er tosprogede elever med dansk som andetsprog ofte automatisk dårligere stillet. Dette bliver tilfældet, når eleverne ikke har tilegnet sig tilstrækkeligt dansk til at opnå flydende afkodning, og opfylder de endelig denne del, mangler de ofte tilstrækkeligt sprog på andetsproget til at opnå forståelse. Det er i øvrigt

> *"… veldokumenteret, at der er en sammenhæng mellem ordafkodningsfærdigheder og læseforståelse (Vellutino 2003). Denne sammenhæng er særligt udpræget i de første skoleår, hvor problemer med at*

> *opnå flydende ordafkodning ser ud til at være den vigtigste og almindeligste årsag til dårlig læseforståelse."* (Bråten 2008;49 l: 31-32).

Bråten peger her på, hvorfor særligt de yngste danske læsere har læsevanskeligheder, men dette kan man argumentere for, også er tilfældet for eleverne i modtageklassen, da de fleste elever end ikke har flydende afkodning på modersmålet, hvorfor det naturligt tager længere tid på andetsproget, når både afkodningens princip og sproget for at forstå, hvad de læser, må tilegnes samtidigt.

Da dette projektet centrerer sig om fundamentet for literacykompetence, vil fokus rettes mod afkodning, i henhold til Bråtens pointe ovenfor, hvorfor fokus er på viden om sammenhængen mellem bogstav og lyd og dermed flydende afkodning og skrivning. Der er imidlertid flere måder at undervise på med henblik på tilegnelse af denne kompetence. Carsten Elbro diskuterer og vurderer i artiklen "Hvad er læsning - og hvad bør en læseunderviser vide?" (Elbro 2006a) forskellige læsesyn og metoder. Bl.a. fremhæver han, at *"(…) hovedparten af børnene har brug for direkte vejledning i at finde ud af, hvordan man læser."* (Elbro 2006a; 5), hvorfor det giver mening at tale om metoder hertil. Elbro betoner, at den mest veldokumenterede metode er lydmetoden, med hvilken eleverne undervises *"(…) i de enkelte bogstavers standardlyde og i at sætte dem sammen til ord."* (Elbro 2006a; 6). Det er indeholdt i lydmetodens metode; at sammenholde bogstaver med lyd, at lydmetoden snarere et princip, hvor fokus er på tilegnelse af viden om forholdet mellem lyd og skrift, hvilket Gibbons påpeger som værende en forudsætning for at være 'Code Breaker' (Gibbons 2002; 81), altså afkoder. Elbro pointerer i den nævnte artikel, at det dog

> *"[…] ikke er vist, at differentieret undervisning med forskellige metoder er bedre end undervisning med bare én. Derimod er det ganske klart, at det er en fordel med differentieret undervisning til elever med forskellige forudsætningsniveauer."* (Elbro 2006a; 8, l: 15-19).

Sammenfatning

Med dette pointeres, at det må være lærerens ansvar at tilrettelægge en undervisning ud fra lydmetodens princip, der er differentieret med henblik på at gøre indholdet tilgængeligt for alle elever, trods deres forskellige forudsætningsniveauer. Samtidig pointeres det, at dette ikke alene giver vellykket læsning, da også forståelsen af det læste er en forudsætning for vellykket læsning. Imidlertid centrerer dette projekt sig om afkodning. Dog skal dette ikke tolkes som kontrært i forhold til det balancerede læsesyn, men blot som et afsæt jævnfør Bråtens pointe ovenfor, hvor han pointerer, at mangelfuld afkodning ses som den væsentligste hindring for vellykket læsning hos unge læsere.

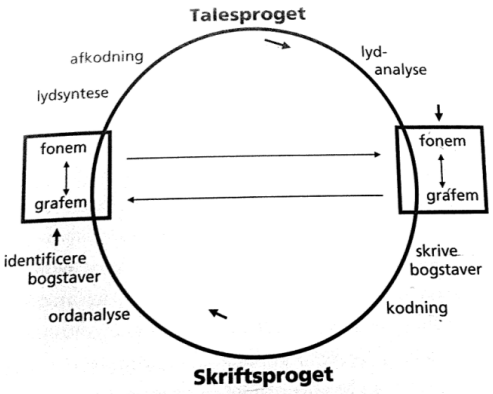
Lærerens rolle

Sættes dette ind i en undervisningskontekst, ses det, at lærerens rolle er af betydning på flere niveauer (Dale 1998; 50-77). Eksempelvis når læreren indgår direkte i undervisningskonteksten og undervejs må stilladsere elevernes tilegnelsesproces, så de kan lykkes. Eksempelvis ved modellering som hjælpemiddel når sproget er begrænset (K1). Eller når læreren tilrettelægger en eksplicit undervisning (K2) i afkodningens princip gennem differentiering af lydmetodens princip under inddragelse af teori (K3) med formålet, at eleverne kan opnå *funktionel bogstavkompetence* (Frost 2002; 38), hvilket vil sige, at eleverne kan anvende viden om sammenhængen mellem grafemer og fonemer til læsning og skrivning, må læreren gøre dette med differentiering ud fra elevernes individuelle forudsætninger. Dette forudsætter viden om elevens nærmeste udviklingszone (Refereret i Illeris 2009; 72). Frost (2002; 39) mener imidlertid ikke, man bør starte med afkodning, snarere kodning, idet han mener, begynderundervisningen bør tage udgangspunkt i skrivning. Dette er dog ikke tilfældet for undervisningen i bilag 4-7 (s. 34-37), hvor undervisningen i stedet er en kobling mellem læsning og skrivning.

3.2 Analyse - tilegnelse af funktionel bogstavkompetence

Analysens formål er at undersøge, hvordan undervisningen er tilrettelagt med henblik på at tilgodese alle elevers forudsætninger og give dem mulighed for tilegnelse af literacykompetencerne læsning og skrivning.

Undersøges undervisningens form til en start ud fra bilag 4 (s. 34) ses, at den systematiske gennemgang af bogstaverne bygger på en syntetisk lydmetode (Elbro 2006b; 131), hvor bogstavet e's form og lyd gennemgås systematisk som enkeltdele, hvorefter fokus flyttes til bogstavet i tilknytning med andre bogstaver, hvor e står i hhv. starten og slutningen på et ord og dets lyd er hhv. [eee] og [øøh], hvortil DM forsøger at rette elevernes opmærksom mod lydene i ord, eleverne allerede kender, jævnfør assimilativ læring (Illeris 2009; 53-54). Desuden ses inddragelse af normallyd-metoden (Elbro 2006b; 131), hvor lyden til et bogstav sammenholdes med et ord, der efterligner lyden, hvilket ses med materialet *Hop om bord* (Lindequist 2009), som undervisningen tager afsæt i. Det ses bl.a. ved, at hvert bogstav er repræsenteret ved et dyr, der har en karakter og en hilsen, som ses anvendt af eleverne i skriveøvelsen (Bilag 7; 37). Det ses dog også, at lærerne i undervisningen gør brug af flere redskaber, idet de tilpasser undervisningen til de enkelte elever, i overensstemmelse med Elbros argument, at det er en fordel at differentiere undervisningen efter elevernes forudsætninger og jævnfør begrebet NUZ (Vygotsky refereret i Illeris 2009; 72). Det ses bl.a., at MG gør indholdet (Illeris 2009; 37-40) så tilgængeligt som muligt gennem stilladsering. Det ses bl.a., idet eleverne, der finder opgaven at skrive det lille e svær, får mulighed for at skrive med kridt i stort format på gulv eller tavle. Ligeså ses, at eleverne ikke skal skrive navne, der starter med e i deres skrivebog, men må finde ord i ordbogen. Her er indholdet igen tilpasset eleverne, da eleverne endnu ikke kender mange navne, der starter med det danske E. Samtidig er muligheden for brug af ordbogen endnu en stilladsering, da den elevgruppe, der øver sig på at skrive, også samtidig er de nyere elever, der endnu ikke har et bredt ordforråd og derfor måske ikke kan trække på eksisterende viden om ord, der starter med e eller for den sags skyld stave ordet, hvis de kunne genkalde sig det. Den syntetiske lydmetode og normallyd-metoden står imidlertid ikke alene, hvilket ses med inddragelse af læseleg 1 og 2 (Bilag 5; 35) (Bilag 6; 36), hvor det ses, at disse bygger på en analytisk-syntetisk lydmetode (Elbro 2006b; 131), hvor fokus rettes mod hele ord, der analyseres i bogstaver, oversættes til lyddele, som sammensættes i en syntese og dermed afkodes. Dette princip illustreres med Frosts læsemetodiske cirkel (Frost 2002; 39) (Model 3; 19 & 3232), hvis elementer således anvendes i analysen af læselegene.



Model 2 Den læsemetodiske cirkel (Frost 2002; 39)

Den ubrudte cirkel kan desuden ses som et billede på den uløselig sammenhæng mellem læsning og skrivning, hvor processerne illustreres ved henholdsvis modellens venstre og højre side, delt vertikalt (model 3; 19 & 32). Boksene illustrerer essensen af funktionel bogstavkompetence; evnen til at gå fra grafemer til fonemer og omvendt. Læselegene (Bilag 5; 35) (Bilag 6; 36) har fokus på netop dette med en undervisningsform, der muliggør, at eleverne kan tilegne sig funktionel bogstavkompetence. Som en

overskuelig måde at referere til elementerne på modellen (Model 3; 19 & 32), markeres referencerne, når de fremgår af analysen, med ***fed og kursiv.***

Analyseres observationerne **a - f** (Bilag 5; 35)

- **a.** Eleverne står klar i den ene ende af gymnastiksalen, og bogstav-brikkerne ligger klar i den anden ende. MG står i midten og siger lyden [iii] og dirigerer i luften
- **b.** Eleverne løber ned i den anden ende og leder efter det rigtige bogstav
- **c.** Nogle elever henter en E-brik og giver den til MG
- **d.** MG siger [eee] og peger på munden og trækker lidt ned i hagen. Hun skifter lyd og siger [iii] og trækker ud i mundvigene, så hun smiler og giver E-brikken tilbage
- **e.** Eleverne er hurtigt nede efter I-brikken, som de får godkendt og må tage med tilbage. Nogle elever fandt I-brikken i første forsøg, fik den godkendt og stillede sig klar igen
- **f.** Næste bogstavlyd siges, og legen fortsætter

ses fokus på modellens (model 3; 19 & 32) højre side, idet eleverne skal lave en ***lydanalyse***, lytte efter ***fonemet***, omsætte til ***grafemet*** og finde det, hvilket ville svare til ***kodning***, hvis øvelsen foregik på papir. Samtidig ses, at MG er bevidst om sin rolle i samspilsprocessen (Illeris 2009; 41), idet hun giver feedback (Model 1 s. 12) i observation **d** og stilladserer elevernes opmærksomhed på lyd, idet hun siger lyden til E-brikken og trækker hagen ned, så der rettes fokus på artikulationen og derefter trækker mundvigene ud og siger lyden [iii], som var den lyd, de skulle finde tilsvarende bogstavbrik til. Denne stilladsering giver eleverne mulighed for at lykkes med opgaven og sammen finde den rette brik. Det er desuden værd at bemærke, at hun ikke pointerer, at de har lavet en fejl eller finder den rette bogstav-brik til dem, eller pointerer fejlen uden at give dem muligheden for at lykkes. I stedet korrigerer hun med udgangspunkt i det, de kan selv og hjælper dem til at kunne løse opgaven selv, hvilket er i tråd med tanken om nærmeste udviklingszone (Vygotsky refereret i Illeris 2009; 72).

Analyseres observationerne **g - i** (Bilag 5; 35)

- **g.** Efter en rum tid skifter legen karakter, og eleverne tager hver især deres bogstavbrikker med til MG
- **h.** Her siger hver enkelt et af deres bogstavbrikkers benævnelse og dets lyd, hvorefter de får det godkendt, får en tommel-op og afleverer deres brik
- **i.** Sådan fortsætter legen, til den sidste elev har afleveret alle sine brikker

ses fokus på modellens (Model 3; 19 & 32) venstre side, idet eleverne skal ***analysere*** og ***identificere*** bogstavet, omsætte ***grafemet*** til tilsvarende ***fonem***, hvilket svarer til ***afkodning***. Det ses af observation **h**, at MG giver feedback på elevernes forsøg på at omsætte ***grafem*** til ***fonem***. Det ses gennem måden at give feedback på, at hun muliggør, at alle, uanset sproglige formåen, vil kunne forstå feedbacken. Undersøges, hvilke refleksioner MG har gjort sig i forbindelse med tilrettelæggelsen, ses af udsagn 6 (Bilag 5; 35), et ønske om at tilstræbe assimilativ læring (Illeris 2009; 53-54), idet legen kun omhandler allerede gennemgåede bogstaver, hvorved legen får en understøttende karakter. Yderligere ses, at opgaven er forholdsvis simpel, hvilket stemmer overens med samme udsagn, idet hun siger, at legen er tiltænkt de nye elever, hvor det må tolkes som elever med begrænset ordforråd og begrænsede muligheder for forståelse af kommunikation og feedback. Den meget "fattige" kommunikation mellem lærer og elev, som observationen vidner om, må tolkes som et resultat heraf. Inddrages anden læseleg (Bilag 6; 36), ses igen anvendelse af den analytisk-syntetisk lydmetode (Elbro 2006b; 131). Det ses desuden via observationen **a** (Bilag 6; 36), at der arbejdes med modellens (Model 3; 19 & 32) højre side, idet eleverne til en start laver ***lydanalyse*** på baggrund af ordet, læreren siger, som sidestilles med input.

a. Hold 1 og hold 2 står klar i den ene ende af gymnastiksalen, og bogstavbrikkerne ligger i den anden ende. MG står i midten og siger ordet MIS i normal hastighed [MIS] efterfulgt af en gang mere med tryk på hver enkelt lyd [M!] [iii] [S!].
b. Først efter anden gang løber holdene ned i den anden ende og fordeler sig ved bogstavbrikkerne, så der er en elev på hver lyds tilhørende bogstav.

Mellem observation **a** og **b** fortsætter ***lydanalysen***, og ***fonemerne*** omsættes til ***grafemer***. I observation **b** ses, at eleverne *"skriver"* bogstaver gennem ***kodning,*** idet eleverne placerer sig ved bogstavbrikkerne. Via observation **a** ses desuden, at MG igen stilladserer eleverne ***lydanalyse*** ved først at udtale ordet i normalt tempo, for derefter at gøre det mere tilgængeligt ved at udtale med tydelig artikulation og tryk på enkeltlydene. Ved observation **d** ses, at ***kodningen*** er korrekt lavet, da eleverne hopper og siger bogstavernes lyde i rækkefølge i en ***lydsyntese***.

c. Da de står stille, spørger MG, om de er klar. Der bliver råbt KLAR tilbage. Hold 1 bliver bedt om at starte.
d. Den første elev hopper og siger lyden til sin bogstavbrik [m!] efterfulgt af næste elev, der siger [iii] og den sidste elev, der siger [s!]. Sammen siger de [MIS]. Herefter bliver hold 2 bedt om det samme.

Det ses videre af observationerne **c** og **d**, at der arbejdes med modellens (Model 3; 19 & 32) venstre side, idet øvelsen forløber tilsvarende denne, når eleverne laver ***ordanalyse***, ***identificerer bogstaver***, omsætter ***grafem*** til ***fonem***, hvilket ender i ***lydsyntese*** og ***afkodes*** og ordet læses. Det ses desuden også af observation **d**, at MG gennem tilbageholdt umiddelbar feedback til hold 1, giver hold 2 en valid chance, idet de ikke direkte kan kopiere hold 1's forsøg. Således kan MG gennem refleksion og evaluering (K3) få tilgang til både eleverne på hold 1 og hold 2's nærmeste udviklingszone (Vygotsky refereret i Illeris 2009; 72). Som resultat af analysen ses, at eleverne på hold 1 lykkes med både kodning og afkodning, hvormed de analyserede observationer er et billede på, at eleverne på hold 1 er langt i deres udvikling af funktionel bogstavkompetence (Frost 2002; 38) og flydende afkodning. I samme undervisning ses eksempel på det modsatte, hvor eleverne på hold to får problemer i ***lydanalysen,*** idet lyden til S og M bytter plads undervejs mod ***kodningen***, hvilket ses af observationerne **e - h**.

e. Første elev, der hopper, siger [S!], næste siger [iii] og sidste [M!] sammen siger de [MIS].

Af observation **f** ses, at MG giver feedback ved at rette opmærksomheden på ***lydsyntesen***, hold 2 har lavet og så den oprindelige, hvilket er udtryk for en stilladserende tilgang. Eleverne har egentlig analyseret rigtigt og er derfor på vej til funktionel bogstavkompetence, men da opgaven måske endnu er for krævende for hold 2, får de ikke ***kodet*** lyd i bogstaver korrekt.

f. MG efterligner hold 2's lyde hver for sig og sætter dem sammen til [SIM] og siger så igen det oprindelige ord [MIS].

Derpå stilladserer hun lydanalysen i observation **g**, da hun modeller en ***lydanalyse*** sammen med eleverne. Hun starter med det første ***fonem***, der i fællesskab omsættes til ***grafem*** og ***kodes*** ved at hoppe på brikken.

g. Hun spørger begge hold, hvad den første lyd er, og begge hold svarer [M!], så hopper eleverne på M-brikken.
h. Derpå siger hun igen [MIS] og spørger efter den midterste lyd, hvorpå eleverne svarer [iii], og eleverne på I-brikken hopper, og den sidste lyd siger holdene, før MG når det, og eleverne på S-brikken hopper. Sammen siger begge hold og MG [M!] [iii] [S!] bliver til [MIS].

Sådan fortsættes gennem ***lydanalysen*** lyd for lyd, hvilket ses i observation **h.** Når ordet er ***kodet*** færdigt, placeres bogstavbrikkerne på et billede af ordet, jævnfør observation **i-j.**

- **i.** Slutteligt tager eleverne bogstavbrikkerne og lægger dem i rigtig rækkefølge under hver deres billede af en mis.
- **j.** Legen fortsætter med ordene MUS, SUS, LUS, BUS, BIL, LIM. Da der ligger ord foran alle billeder, slutter legen.

Ved observation **i - j** ses i øvrigt, at billeder inkluderes i øvelsen, hvormed læselegenes funktionelle karakter (Bjerre & Ladegaard 2007; 18) understreges, da det læsemetodiske princip, som den læsemetodiske cirkel (Model 3, 19 & 32) illustrerer, afkodning og kodning, synligt får en funktion; at et ord indeholder en mening, der bliver tilgængelig gennem afkodning, og at mening kan nedfældes i skrift med ord. Dette pointerer MG i udsagn 4 (Bilag 6; 36) som formålet. Samtidig ses af analysen, at læseleg 2 er væsentlig mere kompleks end læseleg 1, hvilket MG udtaler sig om i udsagn 4 (Bilag 6; 36), hvor hun pointerer, at formålet stadig er det samme, men der bygges ovenpå fra enkeltdelene før til nu, hvor delene sættes sammen til ord. Igen ses tilstræbelse af assimilative tilegnelsesprocesser (Illeris 2009; 53-54).

Sammenfatning

Gennem analyse af undervisningen (Bilag 4; 34) og læselegene (Bilag 5; 35) (Bilag 6; 36) ses, at undervisningen er tilrettelagt (K2), så det tilstræbes, at eleverne får mulighed for at udvikle funktionelt bogstavkompetence, først ved en formel gennemgang med et funktionelt islæt, efterfulgt af mere funktionelt orienterede lege, hvor fokus først er på forholdet mellem bogstav og lyd og senere på delene, der bliver til ord, som er betydningsbærende, hvilket illustreredes ved billedkortene.

Lærerens rolle

Gennem analysen ses en bevidsthed fra lærerens side om samspilsprocessens betydning for andetsprogstilegnelsesprocessen (K2). Det ses bl.a. ved, at legene er tilrettelagte i henhold til det kommunikative tilegnelsessyn (Bjerre & Ladegaard 2007; 19) og med samspilsprocessen (Illeris 2009; 35-63) in mente, da legene giver mulighed for, at læreren kan indgå stilladserende gennem ***input, feedback*** og ***sparring*** (Model 1; 12), hvilket ses af observationerne a og f - h (Bilag 6; 36). At legene samtidig tager udgangspunkt i det funktionelle sprogsyn ses, idet legene sætter fokus på bogstavets funktion; at det kan anvendes til at udlede mening af et ord, eller kode mening i et ord, hvilket ses idet ordet matcher et billedkort. Gennem analysen af direkte eller indirekte observationer kan læreren evaluere undervisningen med eksempelvis afsæt i observationen d (Bilag 6; 36), hvor der ses indikationer på, at eleverne på hold 2 endnu ikke er langt i deres udvikling af funktionel bogstavkompetence. Dette stemmer overens med intersprogstanken (refereret i Holm & Laursen 2010; 45 og i Bjerre & Ladegaard 2007; 29), hvor intersprogsanalyse (Holm & Laursen 2010; 54-64) af observationer, udsagn og skriftlige produkter kan blive udgangspunkt i tilrettelæggelsen af en differentieret undervisning (K2), der tager udgangspunkt i elevernes individuelle nærmeste udviklingszoner (Refereret i Illeris 2009; 72) og bygger på teoretisk viden (K3).

3.3 Analyse - anvendelse af funktionel bogstavkompetence

At undervisningens formål opfyldes, indikeres gennem analyse af observationen af skriveøvelsen (Bilag 7; 37), idet det ses, at elev 1 og 2 sammen kan anvende lydmetodeprincipperne, de er undervist i fra gennemgang af bogstavet til de funktionelt orienterede læselege.

Allerede i udsagn 4 (Bilag 7; 37) ses det, at eleverne er bevidste om, at ordet består af lyddele i en bestemt rækkefølge.

4. **Elev 2**: ”Men hvordan starter mis?”

Eleverne anvender metoden, de kender fra læselegen (Bilag 6; 36), idet de først udtaler ordet, nedsætter tempoet og lytter efter enkeltlydene. De laver altså en lydanalyse. I udsagn 6 ses, at eleverne også anvender viden fra bogstavgennemgangen (Bilag 4; 34). Her genkalder eleverne sig viden om grafemet til fonemet ved hjælp af lyden [mmm], de husker som lyden, når man er sulten, som tilsyneladende Mulle er. Dette ses af udsagn 5 og 6.

5. **Elev 1:** ”Mis. Mmmiiissss. MMM - det er ham, der er sulten”
6. **Elev 2:** ”Ja, Mulle, så det er M!”
   Eleverne finder M og lægger det på første plads under billedet af en mis.

I udsagn 7 ses, de har deres egen metode til analyse af lydene: først analyseres ordets første bogstav, så det sidste, og slutteligt det midterste.

7. **Elev 2:** ”Hvad er så slut?”

Eleverne har gennemgående så stor opmærksomhed på lyd, at da elev 1 i udsagn 8 siger ”Det ved jeg ik’ [ejk]!”, opfatter elev 2 tydeligvis udsagnet som om elev 1 ved det, og at lyden er [ejk]. Elev 2 analyserer og forsøger at omsætte fonemet til et grafem, men går i stå, hvilket ses i udsagn 9. Derefter forsøges på ny fra hele ordets lydbillede, hvor elev 2 gennem lydanalyse kommer frem til, at bogstavet til sidst er slangen, som i *Hop om bord* (Lindequist 2002) er karakteren til bogstavet S.

8. **Elev 1:** ”Det ved jeg ik’ [ejk]!”
9. **Elev 2:** ”Ik? Det er ik’ en bogstav … tror jeg ik. … jeg tror det er hmm. mis mis mississss… det er slangen, er det ik’?

Herfra findes hurtigt den sidste lyd, og eleverne løber op og tjekker, om de har stavet rigtigt, hvilket ses af udsagn 10-14.

10. **Elev 1:** ”Jo! Du go’!”
11. **Elev 2**: ”Så skal du sig’ den sidste.”
12. **Elev 1:** ”Okay. Den er nem. Det er i, kan du ik’ hør’ det? Er det ik’ rigtig’?”
13. **Elev 2:** ”Ja, det i.”
14. **Elev 1:** ”Kom, hurtig’! LØB!”
    Eleverne løber hen til bordet i hjørnet og finder kortet, der passer til deres kort og giver hinanden en high five.

Sammenfatning

Af analysen af undervisningssituationen (Bilag 7; 37) ses, at eleverne formår at anvende en vifte af metoder og principper, de er blevet undervist i, fra formel gennemgang (Bilag 4; 34) til funktionelle læselege (Bilag 5; 35) (Bilag 6; 36), der hver bygger på forskellige versioner af lydmetoden (Elbro 2006a; 8). På baggrund af

analysen kan altså konkluderes, at elev 1 og 2 er på vej til funktionel bogstavkompetence (Frost 2002; 38), hvilket kan tolkes som resultat af undervisningens differentierede anvendelse af lydmetoder, idet eleverne netop anvender differentierede metoder til at lykkes med opgaven. Det bør dog medtænkes, at der, foruden lydmetoderne, er en række andre variabler, som har indflydelse på elevernes resultater.

Lærerens rolle

Som bud på nogle af disse variabler kan nævnes forhold som bl.a. hensigtsmæssig tilrettelæggelse af undervisningen (K2), der tilstræber assimilative tilegnelsesprocesser (Illeris 2009; 53-54), idet bogstaverne, der anvendes i denne øvelse, er kendte bogstaver. Samtidig er der taget højde for, at eleverne kan lære i en kommunikativ praksis (Bjerre & Ladegaard 2007; 18), hvor de kan indgå stilladserende for hinanden gennem input, feedback, interaktion og sparring, idet øvelsen løses i grupper. Derudover har læreren muliggjort indirekte feedback fra hende, idet eleverne selv kan tjekke deres resultater, hvilket ses, da eleverne til slut løber op til bordet med kortet tilsvarende deres, men med ordet skrevet på. Sammenfattende kan analysen af skriveøvelsen ovenfor ses som et argument for, at måden didaktisk at tænke undervisningen på - som en kommunikativ praksis, hvor elever og lærere giver hinanden input, feedback og sparring, hvor der differentieres i metoder, hvor indholdet er afstemt den enkeltes forudsætninger og eksisterende viden, og formålet er funktionelt - ser ud til at kunne give resultater.

4.1 Konklusion

Jeg rejste følgende problemformulering:

”Hvilke tiltag i sprogdidaktikken kan fremme den tosprogede learners muligheder for opnåelse af literacykompetencer i en indskolingsmodtageklasse?”

Gennem arbejdet med projektet, har jeg opnået viden om, hvilke forudsætninger opnåelse literacykompetence omhandler. Ved definitionen af literacy som begreb stod det klart, at literacykompetence hænger uløseligt sammen med sprog og sprogtilegnelse, foruden kompetencer inden for læsning og skrivning. Dog undersøgte jeg de to komponenter i literacy særskilt og med fokus på lærerens perspektiv. Således undersøgte jeg, hvad læreren må vide i henhold til at tilrettelægge en undervisning (K2), der tilgodeser den tosprogedes muligheder for opnåelse af literacykompetence, samt hvad læreren må vide for at påvirke learnerens tilegnelsesproces hensigtsmæssigt (K1). Derfor undersøgte jeg, med en social og kognitiv tilgang, forholdet mellem individet, der tilegner sig sprog og omverdenens indflydelse herpå, da det bl.a. er via samspillet, læreren kan støtte den tosprogede learners andetsprogstilegnelse.

Som resultat af denne undersøgelse, fik jeg indsigt i, hvad der skal til for, at en tilegnelsesproces kan forløbe og det blev klart, at der som udgangspunkt må være en drivkraft og motivation hos den enkelte for at tilegnelsesprocessen startes. Denne drivkraft må læreren være bevidst om og tage udgangspunkt i, hvorfor det bliver klart, at det giver mening, at anlægge et kommunikativt tilegnelses syn og funktionelt sprogsyn, hvilket må siges at gøre sig gældende for begge omtalte komponenter.

Særligt for sprogtilegnelse undersøgte jeg, hvilke tilegnelsesprocesser, der kan forløbe hos individet og, hvordan omverdenen kan have indflydelse herpå. Med denne indsigt blev det overskueligt, hvilken rolle læreren kan tage i henhold til tilrettelæggelse og udførelse af undervisning. Først blev det klart, at indholdet, dét, der tilegnes, må tilpasses den enkeltes sproglige udvikling, hvilken læreren kan opnå indsigt i gennem intersproglige analyser. Samtidig blev jeg opmærksom på lærerens rolle i forhold til tilegnelsesprocessens forløb, hvor læreren gennem bevidsthed om kvaliteten af input, interaktion, feedback og sparring kan påvirke tilegnelsesprocessen hensigtsmæssigt og dermed have indflydelse på karakteren af denne.

Tidligere blev det dog klart, at lærerens kompetencer ikke alene er af betydning, men også learnerens sproglige forudsætninger, på især andetsproget, er en væsentlig forudsætning for, at læreren kan have indflydelse gennem samspilsprocessens, når tilegnelsessynet er kommunikativt.

I henhold til det kommunikative tilegnelsessyn undersøgte jeg, i opgavens tredje del omhandlende tilegnelse af funktionel bogstavkompetence, lærerens rolle med henblik på tilrettelæggelse af undervisning (K2) og lærerens rolle i undervisningen. Det viste sig, at lærerens rolle i henhold til tilrettelæggelsen blev, at tilrettelægge undervisning med fokus på læsningens og skrivningens sammenhæng og funktion, hvorfor det blev tydeligt, at lydmetodens princip kan anvendes med rig mulighed for differentiering i henhold til elevernes forskellige forudsætningsniveauer.

Samtidig blev det tydeligt, at lærerens rolle i forbindelse med deltagelse i undervisningen (K1), er at indgå bevidst heri og stilladsere elevernes tilegnelsesproces med udgangspunkt i viden om elevernes forudsætninger, gennem modellering, som hjælpemiddel når sproget er begrænset. Samtidig viste det sig, at når eleverne fik vist sammenhængen mellem grafemer og fonemer, opdagede de, hvilken funktion denne sammenhæng fik i form af muligheder for at afkode og kode indhold, hvilket jeg anser som fundamentet for literacykompetence. Det viste sig nemlig, at eleverne trak på strategier, de havde set, læreren modellere i undervisningen, og på strategier, de sammen havde øvet sig på, når de selv skulle prøve kræfter med afkodning og kodning. Hermed kan argumenteres for, at eleverne gennem modellering og feedback på egne forsøg forholdsvis hurtigt kan opnå *funktionel bogstavkompetence* (Frost 2002; 38).

Altså kan konkluderes, at uanset, hvilke didaktiske tiltag, der gøres for at fremme den tosprogede learners muligheder for opnåelse af literacykompetence, bør disse bygge på viden om learnerens forudsætninger, intersproglige udvikling, viden om andetsprogstilegnelse og viden om tilegnelse af funktionelt bogstavkompetence. Yderligere bør disse tiltag gøres med bevidsthed om dobbeltheden af lærerens rolle, idet læreren indgår direkte *i* undervisningen og *bag* den. Med det mener jeg, at læreren kan fremme den tosprogede learners muligheder for opnåelse af literacykompetence ved at tilrettelægge undervisningen med afstemt indhold og metode, samt konstruere undervisningen så læreren får optimale muligheder for, at bringe sin viden i spil gennem input, interaktion, feedback og sparring, når læreren indgår i undervisningen sammen med learneren. Med ovennævnte mener jeg at have givet et bud på svar på min problemformulering, da der naturligvis ville kunne være andre sprogdidaktiske tiltag, at gøre for at fremme tosprogede learneres muligheder for opnåelse af literacykompetence.

4.2 Et didaktisk kompas

Undervejs hertil er efterladt mange løse trådender, som dette afsnit forsøger at flette sammen til et sprogdidaktisk kompas bestående af sprogdidaktiske tiltag, der kan anvendes af læreren, under tilrettelæggelse af undervisningen, når formålet er at fremme den tosprogede learners muligheder for opnåelse af literacykompetence. I henhold hertil, og i overensstemmelse med definitionen af kompetencebegrebet (Illeris 2009; 143), defineres begrebet literacy, med afsæt i UNESCO's definition, som værende evnen til at identificere, forstå, fortolke, kreere, kommunikere og udlede mening ved at anvende skriftlige materialer i forskellige kontekster (Oversat fra Unesco 2014; 13 l: 13-17). Med denne definition står det klart, at sprog er en forudsætning herfor, hvorfor projektet har behandlet andetsprogstilegnelse og processen, samt tilegnelse af tidlige literacykompetencer, læsning og skrivning, defineret som funktionel bogstavkompetence (Frost 2002; 38). Disse to aspekter af tilegnelse af literacykomptence udgør tilsammen fundamentet for videre udvikling heraf.

Når læreren forholder sig til praksis i forbindelse med tilrettelæggelsen af undervisningen, er det et vilkår, at læreren, jævnfør begrebet situeret læring (Illeris 2009; 108), indgår direkte i de lærendes tilegnelsesprocesser, jævnfør samspilsprocessen (Illeris 2009; 35-63). Læreren må derfor være sig bevidst om dobbeltheden i at indgå direkte *i* undervisningen (K1) og *bag* den i forståelsen, at læreren indgår gennem tilrettelæggelsen af undervisningen (K2) på baggrund af refleksioner over praksis (K3). Denne dobbelthed afspejles også i nedenstående tiltag, hvor det pointeres, tiltagene kan gøres i forbindelse med tilrettelæggelsen af undervisningen og fungere som eksempler på, hvordan man kan agere hensigtsmæssigt i samspil med eleverne for at fremme deres andetsprogstilegnelse og tilegnelse af literacykompetence.

Tiltag 1: Drivkraft

Det første tiltag må være at **tilrettelægge en undervisning** med udgangspunkt i **elevernes drivkraft**, som i dette tilfælde formentlig er at lære at anvende dansk. Derfor nytter det ikke, at anlægge et formelt sprogsyn, hvor fokus er på form før brug. I stedet giver det mening at **tage afsæt i brug før form**. Eleverne skal kunne bruge det, de lærer, direkte i deres kommunikation med omverdenen eller i det videre sproglige arbejde.
Læs mere i afsnit 1.1 Rundt om andetsprogstilegnelse - en teoretisk diskussions. 7 - 9.

Tiltag 2: Tilstræb assimilative tilegnelsesprocesser

Med henblik på tilrettelæggelsen er bl.a. lærerens viden om den enkeltes elevs andetsprogstilegnelsesproces og dennes næste trin, **i+1**, af afgørende betydning i henhold til afstemning af **indhold**, dét, der skal læres. Undersøg derfor, hvad **eleven kan** og ”**fyld på”** derfra. Skab **bro mellem det, eleven kan, og det eleven kan om lidt (NUZ)** (Refereret i Illeris 2009; 72). Det bliver muligt gennem stilladsering og modellering, når sproget er begrænset.
Læs mere i afsnit 1.2 Tilegnelsesprocessers forløb s. 9 - 10.

Tiltag 3: Inddrag eksisterende sproglig viden - som genstand i undervisningen

Anvend viden om **elevens eksisterende viden** og elevens **øvrige sproglige repertoirer** og inddrag målsproget, førstesproget og andresprog, eleven har tilegnet sig **som genstand for sproglig opmærksomhed,** og gør dette til **genstand i undervisningen** (K1) (K2).
Læs mere i afsnit 1.2 Tilegnelsesprocessers forløb s. 9 - 10 og i afsnit 2.1 Andetsprogstilegnelsesprocesser og samspilsprocesser - en model s. 11-14 og i afsnit 2.2 Analyse - andetsprogstilegnelse s. 14-16

Tiltag 4: Inddrag eksisterende sproglig viden - som parallel i kommunikationen

Anvend viden om **i** (**Elevernes eksisterende viden**) og elevens **øvrige sproglige repertoirer** og inddrag målsproget, førstesproget og andresprog, eleven har tilegnet sig som **parallel**. Du kan trække ind i kommunikationen og anvende som parallel, når opmærksomheden er rettet mod sprog. Brug det som parallel og flyt opmærksomheden til sprogtræk/-struktur/-brug i en sammenligning mellem sprog. (K1) (K2).
Læs mere i afsnit 1.2 Tilegnelsesprocessers forløb s. 9 - 10, i afsnit 2.1 Andetsprogstilegnelsesprocesser og samspilsprocesser - en model s. 11-14 og i afsnit 2.2 Analyse - andetsprogstilegnelse s. 1411-16

Tiltag 5: Inddrag den sociale kontekst - struktureret i undervisningen

Både lærere og elever bringer noget til bordet. Læreren kan sætte rammerne for, at eleverne får mulighed for at yde hinanden **input**, **feedback** og **sparring**, og læreren kan sætte **sproglig opmærksomhed** på dagsordenen. Eleverne har typisk en **bred sproglig viden**, der relaterer sig til **flere sprog**, så lad dem være sprogligt opmærksomme og giv dem mulighed for at **drage paralleller** sammen.
Læs mere i afsnit 2.1 Andetsprogstilegnelsesprocesser og samspilsprocesser - en model s. 11-14 , i afsnit 2.2 Analyse - andetsprogstilegnelse s. 14-16.

Tiltag 6: Inddrag den sociale kontekst - ustruktureret

Nogle gange sker det, eleverne retter opmærksomheden mod noget, **læreren ikke** havde **defineret som undervisningens indhold**. Selv i en undervisningssituation, hvor fokus ikke er på sprog, kan **sproglig opmærksomhed** alligevel blive genstand for undervisningen. Grib fat i det, der rører sig i elevernes interne kommunikation og inddrag det som genstand i undervisningen eller brug det som parallel, når det er muligt.
Læs mere i afsnit 2.1 Andetsprogstilegnelsesprocesser og samspilsprocesser - en model s. 11-14 og i afsnit 2.2 Analyse - andetsprogstilegnelse s. 14-16.

Tiltag 7: Gå først

Når eleverne bevæger sig fra **kendt til ukendt** område, behøver de tryghed for at turde kaste sig ud i det. Stilladser dem, **mens de øver sig**, og vis dem gerne vejen. Det er ofte givtigt at vise eleverne med eksempel, hvad de skal - især når sproget et begrænset. (**Et tip:** Når eleverne investerer deres ære i at lære at udtale 'rød grød med fløde', kan det måske give **tryghed**, hvis du viser, at man bare skal kaste sig ud i at **prøve** ved eksempelvis at turde gøre det samme og prøv selv at udtale nye ord på et af deres sprog).
Læs mere i afsnit 3.2 Analyse - tilegnelse af funktionel bogstavkompetence s. 19-23 og i Bilag 4 s. 34 og Bilag 5 s. 35 for ideer.

Tiltag 8: Tal ikke kun dansk

I henhold til bl.a. tiltag 2 giver det mening at uddybe: **Tal ikke kun dansk**. Hvis der er mulighed for, at eleverne får en **forklaring**, de kan forstå af nogen, der er i stand til at give den, så er det at **foretrække fremfor alternativet**: at learneren **igen og igen** må prøve sig frem gennem hypotesetestning, indtil vedkommende endelig af sig selv en dag vil forstå. Så kommer man altså ikke så langt på de to år i modtageklassen, som man kunne komme!
Læs mere i afsnit 2.2 Analyse - andetsprogstilegnelse s. 14-17 og afsnit 2.1 Andetsprogstilegnelsesprocesser og samspilsprocesser - en model s. 11-14.

Tiltag 9: Hold øje med målsprogsafvigelser

Når du opdager en sproglig "fejl", bør du notere dig den - om det er i dialogen, som en indirekte observation eller i et elevprodukt - er disse guld værd i vurderingen af, hvilke sproglige "regler" (hvad enten de er leksikale, syntaktiske, semantiske eller pragmatiske) elevens eksisterende viden rummer, og brug den viden som afsæt for tilrettelæggelse af undervisning.
Læs mere i afsnit 2.2 Analyse - andetsprogstilegnelse s. 14-19 og s. 19-23.

Tiltag 10: Læs og skriv med lyd

Begynderundervisningen i læsning bør tage udgangspunkt i spæd skrivning. Som minimum må læsning og skrivning tænkes sammen som parallelle, på hinanden influerende, processer. I undervisningen kan det gøres ved at sætte fokus på sammenhængen mellem lyd og skrift og i øvrigt gå til læsning med lydmetoden - herfra er der pædagogisk metodefrihed. Inddrag måske huskeregler, der relaterer sig til lyden (M kunne f.eks. være at mærke læberne vibrere eller en hånd på maven til lyden mmh! - bare du er konsekvent i de huskeregler, du bruger) eller sæt fokus på bogstavernes lyde og sammenhold med skriftform eller noget helt tredje.
Læs mere i afsnit 3.1 Rundt om læsning - en teoretisk diskussion s. 17-19, afsnit 3.2 Analyse - tilegnelse af funktionel bogstavkompetence s. 19-23 og afsnit 3.3 Analyse - anvendelse af funktionel bogstavkompetence s. 23-24

Tiltag 11: Læs og skriv sammen

Mange tænker måske læsning og skrivning som stillesiddende aktiviteter, der bør foregå individuelt, i par

eller små grupper. Det kan dog gøres anderledes. Det er faktisk muligt også at undervise i skriftens princip uden decideret at skrive, eller i det mindste uden at kunne skrive eller stave korrekt. I kan lege læse-lege! Læs mere i afsnit 3.1 Rundt om læsning - en teoretisk diskussion s. 17-19, afsnit 3.2 Analyse - tilegnelse af funktionel bogstavkompetence s. 19-23 og afsnit 3.3 Analyse - anvendelse af funktionel bogstavkompetence s. 23-24

5.1 Perspektivering

Af arbejdet med projektet, og af mit arbejde som lærer i modtageklassen generelt, rejser sig nogle spørgsmål, jeg finder interessante at perspektivere til med udgangspunkt i dette projekt.

Jeg tænker særligt på, hvordan områderne behandlet i projektet kan knyttes sammen, hvilket jeg har gjort mig mange tanker om og jeg forestiller mig, det kan blive en interessant diskussion. Jeg har erfaret, at læsning hos tosprogede elever hurtigt "*bare*" bliver afkodende og, at forståelsen ikke kommer af sig selv. Det kan måske nemt komme til at se ud som om, eller lyde som om, eleverne er sikre læsere, men det handler måske mere om en god forståelse for sprogets udtale og lyde, end det er et udtryk for, at de forstår, hvad de læser. Denne sammenhæng påpeges også i forskning på området og bliver synlig, når tosprogedes læsekompetencer inden for afkodning og forståelse undersøges af bl.a. PISA etnisk og Tegn på sprog, som bl.a. pointerer følgende sammenhæng mellem sprog og læsning.

"Når det gælder de tosprogede børns læsning på dansk, er der – som for alle børns vedkommende - forskel på deres sikkerhed i afkodningen, og der er – igen som for alle børns vedkommende - grund til at være opmærksom herpå og på at give dem den nødvendige støtte i udviklingen heraf. Derudover har barnets generelle kendskab til dansk betydning for læsningen. Ukendte ord, vendinger eller syntaktiske konstruktioner, barnet ikke kender på dansk, påvirker selvsagt læseprocessen. Udviklingen af deres læsning på dansk hænger derfor nøje sammen med deres generelle intersprogsudvikling." (Laursen 2011; 31 l: 1-6)

Så hvordan ville man, fra elevernes første dag i en modtageklasse, kunne arbejde med sprogtilegnelse, sprogforståelse og læsning, når eleverne endnu ikke synes at have forudsætningerne til at kunne lykkes med det?

Er du nysgerrig, kan du tjekke bilag 8 (s. 38) ud - her finder du en teaser til, hvad mit bud på ovenstående problemstilling kunne være.

Referenceliste

Links

Definition af literacy fra videnomlaesning.dk
Lund, Henriette (2012): Tid til et (læse)eftersyn*?. Tidsskriftet om læsning*, september 2012 (12), s. 37-45. Lokaliseret d. 12. marts 2016 på: http://www.videnomlaesning.dk/tidsskrift/tidsskrift-nr12-literacy/

Definition af literacy fra UNESCO.org
UNESCO (2004): The many meanings and dimensions of literacy. *The Plurality of literacy and its Implications for Policies and Programmes.* 2004, s. 12-15
Lokaliseret d. 12. marts 2016 på: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf

Fælles mål fra emu.dk http://www.emu.dk/
Undervisningsministeriet (2015, 20. oktober): *Fælles mål for dansk som andetsprog.* Lokaliseret 10 marts 2016 på: http://www.emu.dk/omraade/gsk-l%C3%A6rer/ffm/dansk-som-andetsprog-basis

Hvad er læsning - og hvad bør en læseunderviser vide?
Elbro, Carsten (2006a): *Hvad er læsning - og hvad bør en læseunderviser vide?* Lokaliseret 10. maj 2016 på: https://www.folkeskolen.dk/~/Documents/197/49597.pdf

Tegn på sprog. Statusrapport 4
Laursen, Helle Pia (red.) (2011): *Tegn på sprog – tosprogede børn lærer at læse og skrive*. Statusrapport 2011. Lokaliseret d. 20. maj 2016 på:
https://ucc.dk/sites/default/files/statusrapport_2011_endelig_udgave.pdf

Lovstof om tilrettelæggelse af undervisningen for tosprogede fra retsinformation.dk
Undervisningsministeriet (2014, 20. juni): Tilrettelæggelse af undervisningen. I: *Bekendtgørelse om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog.* Lokaliseret d. 10. marts 2016 på:
https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=163934

PISA Etnisk 2009 - Etniske og danske unges resultater i PISA 2009
Egelund, Niels & Nielsen, Chantal Pohl & Rangvid, Beatrice Schindler (2011): *PISA Etnisk - Etniske og danske unges resultater i PISA 2009.* Lokaliseret 18. maj 2016 på:
http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/viden/Pisa_etnisk_2009.pdf

Litteratur

Bjerre, Malene & Ladegaard, Uffe (2007): *Veje til et nyt sprog - teorier om sprogtilegnelse.* 1. udgave. Dansklærerforeningens Forlag

Bjørndal, Cato R. P. (2003): Interview og spørgeskema som vurderende øje I: *Det vurderende øje.* (s. 100-108). 2. udgave, 2. oplag. Aarhus: Forlaget Klim

Brudholm, Merete (2011): Hvad er læsning? I: *Læseforståelse - hvorfor og hvordan*. (s. 20-33) 2. udgave, 2. oplag. København: Akademisk Forlag

Bråten, Ivar (2008): Læseforståelse - komponenter, vanskeligheder og tiltag. I: *Læseforståelse.* (s. 47-83). 1. udg., Århus: Forlaget Klim

Dale, Lars Erling (1998): *Pædagogik og professionalitet.* (s. 49-77) Forlaget Klim

Elbro, Carsten (2006b): Undervisning i afkodning I: *Læsning og læseundervisning.* (s. 121-169) 2. udgave, 1. oplag. København: Gyldendalske Boghandel, Nordiske Forlag A/S

Frost, Jørgen (2002): *Selvforstærkende strategier hos begynderlæseren.* 1. udgave, 1. oplag. Psykologisk Forlag A/S og Jørgen Frost

Gibbons, Pauline (2002): Reading in a Second Language I: *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom.* (s. 77-101). Heinemann Educ Books

Holm, Lars & Laursen, Helle Pia (2010): *Dansk som andetsprog. Pædagogiske og didaktiske perspektiver*. 1. udgave. Dansklærerforeningens Forlag

Illeris, Knud (2009): *Læring*. 2. udgave, 3. oplag. Roskilde Universitetsforlag

Lindequist, Anne Grethe (2009): *Hop om bord i lyd og ord - en legende bogstavgennemgang.* 6. udgave, 2. oplag. Forlaget Æsop

Løntoft, Jette (1999): Om sprogtypologi v/ lingvist Jakob Steensig i: *Tosprogede børns tale- og sprogvanskeligheder.* (s. 53-105). Herning: Specialpædagogisk forlag

Bilag

Bilag 1

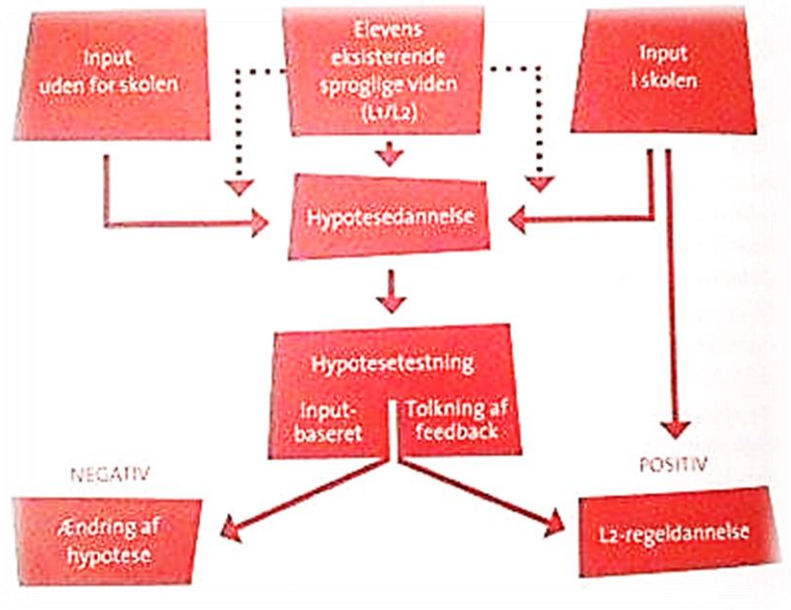
Uddrag af interview af elev S

Interviewet finder sted d. 11. marts 2016 i modtage1, i en pause. I interviewet indgår MG, der er lærer og S, der er elev. Interviewet er et uddrag af et længere interview omkring det, at gå i modtageklasse.

1. **MG:** *Hvorfor lærer du dansk?*
2. **S:** *Fordi så kan jeg få venner og snakke med dem. Og ogs' sig' hvis jeg har problemer og så du hjælp' mig.*
3. **MG:** *Er det anderledes, når du kan tale og forstå dansk?*
4. **S:** *Det var svært at gå i skole dengang, jeg ik' kun' snak' dansk. Jeg var så så SÅ sur. Altid. Kun jeg ik' ku' sig', hvad jeg ville, og ik' nogen forstår mig. Jeg har ik' venner.*
5. **MG***: Hvad tror du, det betyder for din fremtid, når du bliver voksen, at du har lært dansk?*
6. **S:** *Det er godt. Jeg vil lære børn dansk ligesom i skolen. Ligesom dig ligesom modtager1. Måske jeg bliver så god, jeg kan lære dansk børn mer' dansk. Det vil jeg godt.*

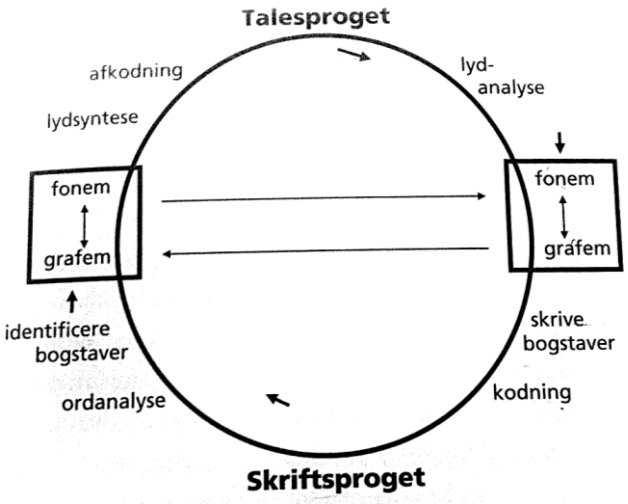
Bilag 2

Model 2: Færch, Haastrup og Phillipsons model over hypotesedannelsesprocessen.



2 Hypotesedannelsesprocessen - Færch, Haastrup & Phillipson (1984) (Refereret i Holm & Laursen 2010; 34)

Model 3: Frosts læsemetodiske cirkel



3 Den læsemetodiske cirkel (Frost 2002; 39)

Bilag 3

Udsnit af dialog mellem to elever og en lærer

Dialogen finder sted d. 22. marts 2016 i en lektion, hvor en gruppe elever spiller bingo med en lærer. I udsnittet optræder Lærer (L), Elev 1 (E1) og Elev 2 (E2).

1. **E1:** *Hvem har æble?*
2. **E2:** *Nej, sig: "Hvem har EN æble?"*
3. **E1:** *Hvem har en æble?*
4. **L til E2:** *Hov, hedder det en æble?*
5. **E2 til L:** *Hedder det ikke æble så?*
6. **L til E2:** *Jo. Et æble.*
7. **L til E1 og E2:** *På dansk siger man en/et foran navneord i ental, når det er ubestemt. Ubestemt betyder bare et æble, for eksempel betyder bare et eller andet æble. Så kan det være et rødt eller grønt æble. Det er altså tilfældigt "Jeg spiser et æble". Det siger jo ikke noget om, hvilket æble jeg spiser, vel? Hvis man mener et helt bestemt æble, så skal en/et stå til sidst i navneordet som eksempelvis, hvis jeg siger "Jeg spiser æblet", så er det et helt bestemt æble, jeg spiser. På dit* [Elev1] *sprog* [urdu] *siger man ikke noget et eller en foran navneord, derfor er det måske stadig lidt svært at forstå.*
8. **E2 til L:** *Er en skib så navneord fordi en? En skib eller et skib? Altså en skib er ligemeget. Stor og lille. Skiben er en sært* [særligt] *skib, jeg tænker på.*
9. **L til E2:** *Ja, netop. Eller et særligt skib, du kan se. Lige dét skib. Så skib er et navneord. Det hedder et skib. Man siger jo også, at det man kan røre ved er navneord og man kan jo godt røre ved et skib, ik?*
10. **E2 til E1:** *Jo. Okay. Sig: "Hvem har ET æble?"*
11. **E1 til E2 og L:** *Hvem har et æble?*
12. **L til E1:** *Flot!*
13. **E2 til E1:** *Ja! Jeg har ET æble.*
14. **E1 til E2 og L:** *Hvem har et bus?*
15. **L til E1:** *Hvem har EN bus?*
16. **E1 til L:** *Hvem har en bus?*
17. **L til E1:** *Jeg har en bus. Tak.* (Lærer modtager bingobrikken).

Bilag 4

Observation: Glimt fra undervisningen - gennemgang af dagens bogstav

Observationen finder sted d. 26. august 2015 i modtage 1 i morgenlæsebåndet. Tilstede er klassens elever og lærere, DM og MG og en observatør.

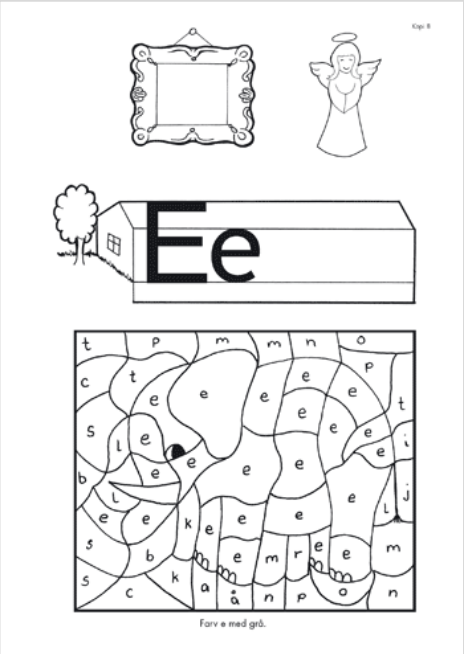
Egernet Emil

Bogstavet E fra undervisningsmaterialet *Hop om bord i lyd og ord*[8] gennemgås med eleverne.

DM har præsenteret Egernet Emil, der er vokal og meget glad for sang og musik. Hun viser, hvordan han synger sin vokallyd, mens han dirigerer. Det gør eleverne ivrigt efter. Hun fortæller om E's lyde; når han er glad og står mellem andre bogstaver, siger han [eee], og Egernet Emil bliver sur, når han kommer til sidst og siger så [øhh]. DM opfordrer eleverne til at sige [eee] og [øhh]. Hun spørger ud i klassen, om nogle kender ord med [eee]. En række hænder kommer til syne, og der bliver sagt *elefant, en, et, Emilie, Emil* og *Egern.* DM spørger, om der er nogle, der kan komme i tanke om ord med e, hvor det lyder som [øhh]. Denne gang går der lidt tid og ingen hænder. DM husker dem på huskereglen, at E siger [øøh], når den står til sidst i et ord. Pludselig kommer igen en række hænder i vejret, og der bliver sagt *huske, hviske, lege, synge* og *huse.*

Herefter deles klassen i to. De, der har været i klassen længere, tager deres danskbog, og de nye og de små fortsætter med bogstavet, men går nu ud på gangen med MG.

Ude på gangen arbejder eleverne med et ark. På arket limer de et billede af Emil ind og skriver bogstavet E/e i skrivehuset. Nederst på arket er der en opgave. For E's vedkommende skal eleverne farve e'er grå, til der til sidst er farvet en elefant. Nogle elever er længere om at komme i gang og nogle mener ikke, de kan skrive det lille e. Det ser MG og viser dem, hvordan det kan være nemmere først at skrive med store bevægelser. Eleverne får kridt i hånden og må skrive stort på tavlen eller på gulvet. Eleverne øver løs sammen med MG og efterhånden, som de får skrevet flere og flere e'er rigtigt, går de tilbage til deres ark og skriver bogstavet der. Dernæst følger en side i Kaptajn Karlsens skrivebog, hvor eleverne øver sig på at skrive dagens bogstav i skrivehuse. Også her må enkelte elever ned på gulvet at skrive lidt for så at fortsætte i skrivebogen. Til slut skal eleverne skrive navne eller ord, der starter med e, som de kender eller finder i ordbøgerne, ind i et skrivehus. Når de er færdige, finder de sammen med læreren det flotteste bogstav, som markeres med en stjerne.



Arbejdsark

[8] Hop om bord i lyd og ord fra Forlaget Æsop

Bilag 5

Interview og observation: Glimt fra undervisningen - læseleg (1) i gymnastiksalen

Observationen og interview finder sted 4. december 2015 i morgenlæsebåndet. Tilstede er et hold af klassens elever, læreren MG og en observatør.

Interview af MG

1. **Interviewer**: Hvad er formålet med, at I går derned og leger læselege?
2. **MG**: Det gør vi fordi eleverne skal øve sig i at koble bogstavets form og dets lyd. I hvert fald til en start.
3. **Interviewer**: Hvem skal med derned?
4. **MG**: Det skal de elever, der er nye endnu og som derfor kun lige er i begyndt at arbejde med bogstavindlæringen på dansk.
5. **Interviewer**: Hvordan foregår legene?
6. **MG**: Den leg, vi skal lege nu, er typisk også den, vi starter med hver gang, vi har et nyt hold. Altså et hold elever, for hvem bogstavindlæringen er ny. Eleverne skal finde bogstavet til den lyd, jeg siger, nede i den anden ende af salen. Til at starte med ligger der meget få bogstaver - typisk kun dem, de har gennemgået og øvet sig på i deres skrivebøger. Til slut er der sådan en lille ”oprydningsleg”, hvor de skal det omvendte, altså fra bogstavets form til dets lyd.

Observation:

a. Eleverne står klar i den ene ende af gymnastiksalen og bogstav-brikkerne ligger klar i den anden ende, MG står i midten og siger lyden [iii] og dirigerer i luften.
b. Eleverne løber ned i den anden ende og leder efter det rigtige bogstav.
c. Nogle elever henter en E-brik og giver den til MG.
d. MG siger [eee] og peger på munden og trækker lidt ned i hagen. Hun skifter lyd og siger [iii] og trækker ud i mundvigene, så hun smiler og giver E-brikken tilbage.
e. Eleverne er hurtigt nede efter I-brikken, som de får godkendt og må tage med tilbage. Nogle elever fandt I-brikken i første forsøg, fik den godkendt og stillede sig klar igen.
f. Næste bogstavlyd siges og legen fortsætter.
g. Efter en rum tid skifter legen karakter, og eleverne tager hver især deres bogstavbrikker med til MG.
h. Her siger hver enkelt et af deres bogstavbrikkers benævnelse og dets lyd, hvorefter de får det godkendt, får en tommel-op og afleverer deres brik.
i. Sådan fortsætter legen, til den sidste elev har afleveret alle sine brikker.

Bilag 6

Interview og observation: Glimt fra undervisningen - læseleg (2) i gymnastiksalen

Observationen og interview finder sted 11. januar 2016 i morgenlæsebåndet. Tilstede er to hold á tre elever, læreren MG og en observatør.

Interview af MG:

1. **Interviewer**: Er det den samme leg som sidst, I skal lege?
2. **MG**: Nej, det er en anden leg, da eleverne kan lidt mere nu.
3. **Interviewer**: Hvad er formålet så nu, og hvordan foregår legen?
4. **MG**: Formålet er blandt andet det samme som sidst - eleverne skal stadig øve sig i at koble form og lyd. Men ikke i enkeltdele mere, men i ord. Og ja, så skal de gerne opdage, at når man sætter delene sammen på forskellige måder, så får de en funktion og betydning. Derfor er der billedkort med i dag også.
5.

Observation:

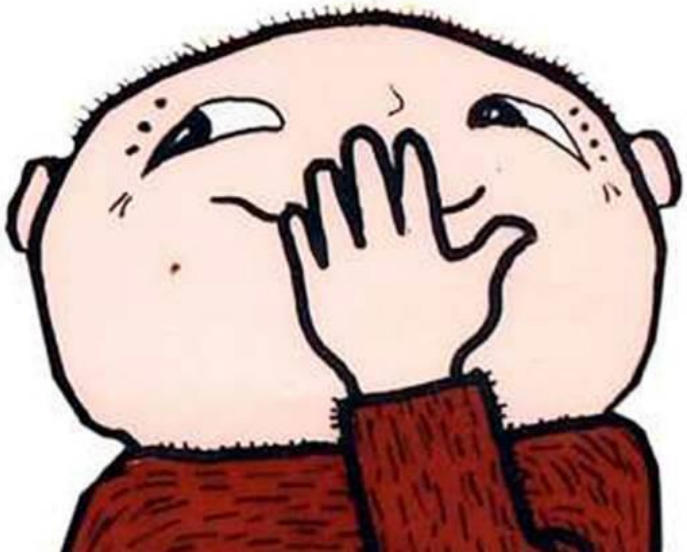
a. Hold 1 og hold 2 står klar i den ene ende af gymnastiksalen, og bogstavbrikkerne ligger i den anden ende. MG står i midten og siger ordet MIS i normal hastighed [MIS] efterfulgt af en gang mere med tryk på hver enkelt lyd [M!] [iii] [S!].
b. Først efter anden gang løber holdene ned i den anden ende og fordeler sig ved bogstavbrikkerne, så der er en elev på hver lyds tilhørende bogstav.
c. Da de står stille, spørger MG, om de er klar. Der bliver råbt KLAR tilbage. Hold 1 bliver bedt om at starte.
d. Den første elev hopper og siger lyden til sin bogstavbrik [m!] efterfulgt af næste elev, der siger [iii] og den sidste elev, der siger [s!]. Sammen siger de [MIS]. Herefter bliver hold 2 bedt om det samme.
e. Første elev, der hopper siger [S!], næste siger [iii] og sidste [M!] sammen siger de [MIS].
f. MG efterligner hold 2's lyde hver for sig og sætter dem sammen til [SIM] og siger så igen det oprindelige ord [MIS].
g. Hun spørger begge hold, hvad den første lyd er, og begge hold svarer [M!], så hopper eleverne på M-brikken.
h. Derpå siger hun igen [MIS] og spørger efter den midterste lyd, hvorpå eleverne svarer [iii], og eleverne på I-brikken hopper, og den sidste lyd siger holdene før MG når det, og eleverne på S-brikken hopper. Sammen siger begge hold og MG [M!] [iii] [T!] bliver til [MIS].
i. Slutteligt tager eleverne bogstavbrikkerne og lægger dem i rigtig rækkefølge under hver deres billede af en mis.
j. Legen fortsætter med ordene MUS, SUS, LUS, BUS, BIL, LIM. Da der ligger ord foran alle billeder, slutter legen.

Bilag 7

Transskription af videoklip: Glimt fra undervisningen - skrivning

Observationen finder sted d. 12. januar 2016 i en dansktime. Tilstede er MG, klassens elever og observatør.

Klassens elever cirkulerer mellem forskellige aktiviteter. En gruppe elever sidder med en stak kort med billeder på og en bunke med små bogstavbrikker. Under billedet er der kasser, hvor bogstavbrikkerne passer på. Eleverne sidder et par stykker sammen om hvert kort. Eleverne E1 og E2 ”læser” billedet for hinanden:

1. **Elev 1:** ”Det er en kat”
2. **Elev 2:** ”Nej, det er en mis”
3. **Elev 1:** ”Men det er samme. Skal vi skriv’ mis så bare?”
4. **Elev 2**: ”Men hvordan starter mis?”
5. **Elev 1:** ”Mis. Mmmiiissss. MMM - det er ham, der er sulten”
6. **Elev 2:** ”Ja, Mulle, så det er M!”
   Eleverne finder M og lægger det på første plads under billedet af en mis.
7. **Elev 2:** ”Hvad er så slut?”
8. **Elev 1:** ”Det ved jeg ik’ [ejk]!”
9. **Elev 2:** ”Ik? Det er ik’ en bogstav … tror jeg ik. … jeg tror det er hmm. mis mis missssss… det er slangen, er det ik’?
10. **Elev 1:** ”Jo! Du go’!”
11. **Elev 2**: ”Så skal du sig’ den sidste.”
12. **Elev 1:** ”Okay. Den er nem. Det er i, kan du ik’ hør’ det? Er det ik’ rigtig’?”
13. **Elev 2:** ”Ja, det i.”
14. **Elev 1:** ”Kom, hurtig’! LØB!”
    Eleverne løber hen til bordet i hjørnet og finder kortet, der passer til deres og giver hinanden en high five.

Bilag 8