

Dansk som andetsprog i efterskolen

*En håndsrækning til undervisningen af
tosprogede efterskoleelever*



Efterskoleforeningens Forlag
Juni 2006



efterskolerne **værdier i hverdagen**

Indhold

3	Forord
5	Dansk som andetsprog – et læringsvilkår for tosprogede elever i efterskolen
5	Hvad er et andetsprog?
6	Efterskolen som ramme for sprogtilegnelse
6	Dansk som andetsprog – hele efterskolens opgave
6	Tosproget udvikling og tosproget sprogbrug
7	Tosprogede elevers modersmål
7	Intersprog – “sprog på vej”
8	Alle efterskolelærere er sproglærere
9	Undervisningsvejledning – dansk som andetsprog i efterskolen
10	Sprog og sprogbrug
11	Det danske sprog i et tilegnelsesperspektiv
12	Hovedtræk i arabisk, somali og grønlandsk
14	Ordforråd i et andetsprogs perspektiv
17	Kommunikative færdigheder – det talte sprog
17	At lytte på et andetsprog
19	<i>Arbejdet med lytteforståelse i de særlige andetsprogstimer</i>
19	At tale på et andetsprog
20	<i>Arbejdet med mundtlighed i de særlige andetsprogstimer</i>
22	Kommunikative færdigheder – det skrevne sprog
23	At læse på et andetsprog
24	<i>Tekstvalg</i>
24	<i>Arbejdet med læseforståelse i de særlige andetsprogstimer</i>
24	At skrive på et andetsprog
27	<i>Brug af logbog</i>
28	Viden om sprogtilegnelse og egen læring
30	Sprog, kultur og samfundsforhold
32	Litteraturliste



Forord

Sproglig og kulturel mangfoldighed er i stigende grad en del af hverdagen på tværs af det danske uddannelsessystem, og elevgruppens heterogenitet er større end nogensinde, såvel i sproglig som i kulturel, religiøs og social forstand. I den danske folkeskole er hver tiende elev i dag tosproget og har dansk som andetsprog, mens det i efterskolen gælder for et noget mindre – men stigende – antal elever. Mangfoldighed har altid præget elevsammensætningen på efterskolerne, men de tosprogede elever føjer nye dimensioner til mangfoldigheden, og præcis som det er tilfældet i andre dele af uddannelsessystemet, stiller gruppen af tosprogede elever skolen og lærerne over for nye udfordringer. Disse udfordringer handler denne vejledning om.

Vejledningen falder i to dele. I første del gøres der rede for, hvad det vil sige, at dansk som andetsprog er et læringsvilkår for de tosprogede elever i efterskolen, og på denne baggrund følger selve undervisningsvejledningen i anden del. Undervisningsvejledningen tager udgangspunkt i *Faghæfte 19, Fælles Mål for dansk som andetsprog* og er en videreudvikling af en vejledning udarbejdet i forbindelse med et udviklingsprojekt om andetsprogspædagogik for grønlandske efterskoleelever, der foregik i et samarbejde mellem Tirstrup Idrætsefterskole, Femmøller Efterskole og Helgenæs Naturefterskole.

Sidst i vejledningen findes en kortfattet tematisk oversigt over relevant faglitteratur.

Vejledningen henvender sig til alle efterskolelærere, der møder tosprogede elever i deres daglige arbejde. Det gælder både, når der er tale om særligt tilrettelagt undervisning i dansk som andetsprog, og når de tosprogede elever deltager i den almindelige undervisning i efterskolens fag.

Forhåbentligt vil vejledningen tjene som inspiration og som en håndsrækning i forbindelse med begge undervisningsopgaver.

Line Møller Daugaard og Kitte Søndergård Kristensen,
Jysk Center for Videregående Uddannelse (JCVU)

Juni 2006



Dansk som andetsprog – et læringsvilkår for tosprogede elever i efterskolen

Hvert år tager mere end 400 tosprogede elever på efterskole. Ved tosprogede elever forstås “elever, som har et andet modersmål end dansk, og som først ved kontakt med det omgivende samfund lærer dansk” (jf. Folkeskolelovens § 4a, stk. 2). I en efterskole-sammenhæng dækker betegnelsen “tosprogede elever” over en bredt sammensat gruppe af elever – fra Hasan, hvis forældre har arabisk baggrund og selv er født og opvokset i Danmark, over somaliske Abdi, der flygtede til Danmark som 14-årig efter at have tilbragt det meste af sin barndom i en flygtningelejr, til Naja, der kommer fra Grønland.

De tosprogede efterskoleelever har vidt forskellige baggrunde og forudsætninger, men fælles for dem er, at dansk er deres andetsprog, og det har betydning for deres læring og for deres udbytte af efterskoleopholdet, både i og uden for undervisningen. Dette læringsvilkår redegøres der for i det følgende.

Hvad er et andetsprog?

Såvel i den politiske som den pædagogiske debat kan man støde på den opfattelse, at der i begrebet “dansk som andetsprog” ligger en nedprioritering af det danske sprog, der ved at være et andetsprog henvises til en andenplads. Det er imidlertid ikke tilfældet. I sprogvidenskabelig forstand er andetsprog en aldeles neutral betegnelse, der ikke i sig selv bærer nogen værdiladning. “Andet-” er således ikke udtryk for hverken uddannelsespolitisk eller pædagogisk prioritering, men beskriver alene nogle tilegnelsesmæssige forhold for de elever, som har dansk som andetsprog.

Et andetsprog tilegnes – præcis som det er tilfældet for et fremmedsprog – efter modersmålet, men modsat fremmedsproget sker det typisk både i og uden for skolens undervisning, fordi andetsproget tales som modersmål af majoritetsbefolkningen i det land, hvor andetsprogsleven bor. Andetsprogsleven møder andetsproget i hverdagen og i mange forskellige sammenhænge, og der er et både aktuelt og akut behov for at kunne andetsproget og derfor også fra samfundsmæssig side høje forventninger til sprogbeherskelsen på andetsproget. Endelig har man, når man tilegner sig et andet sprog, et ganske andet erfaringsgrundlag end ved tilegnelsen af modersmålet. Gennem modersmålstilegnelsen har man gjort sig erfaringer med sprog og sprogtilegnelse, og disse erfaringer giver sammen med en større viden om verden et ganske andet udgangspunkt for andetsprogstilegnelse.

Præcis et sådant andetsprogsforhold har Hasan, Abdi og Naja – på hver sin måde – til dansk, og derfor siger vi, at dansk er deres andetsprog.

Efterskolen som ramme for sprogtilegnelse

Efterskoleformen har et stort potentiale som ramme for de tosprogede elevers dansktilegnelse. Kostskoleformen betyder, at de tosprogede elever befinder sig i et dansktalende miljø 24 timer i døgnet, og det giver andetsprogstilegnelsen gode betingelser. Efterskolens sprogbrugsmønstre går på tværs af de sproglige domæner (se afsnittet om tosproget udvikling og tosproget sprogbrug nedenfor); på efterskolen er dansk ikke længere udelukkende eller primært skolens sprog, men også det sociale livs sprog og alle hverdagens praktiske gøremåls sprog. Det betyder, at eleverne i efterskolens hverdag på den ene side møder et bredt og mangeartet udsnit af det danske sprog og på den anden side får en stor mængde reel sprogbrugstid – og begge dele er vigtige forudsætninger for en vellykket andetsprogstilegnelse.

Dansk som andetsprog – hele efterskolens opgave

Efterskoleformens store sprogtilegnelsespotentiale er imidlertid ikke ensbetydende med, at dansktilegnelsen går af sig selv, hvis blot de tosprogede elever kommer på efterskole. Ingen sprog smitter – heller ikke det danske sprog, og der er derfor behov for en langsigtet andetsprogspædagogisk indsats på den enkelte efterskole for fuldt ud at udnytte efterskoleformens sprogtilegnelsespotentiale.

En oplagt mulighed er at etablere særlig undervisning i dansk som andetsprog, hvor der kan arbejdes målrettet med de tosprogede elevers dansksproglige udvikling. Samtidig er det dog vigtigt at fastslå, at de tosprogede elevers dansktilegnelse ikke blot er andetsproglærernes ansvar. De tosprogede elever er ikke kun tosprogede i de særlige andetsprogstimer; de er tosprogede på tværs af skoleskemaet og i alle efterskolens fag og aktiviteter, og derfor er deres tilegnelse af det danske sprog hele efterskolens opgave og dermed også alle læreres ansvar.

Tosproget udvikling og tosproget sprogbrug

Det særlige ved tosprogede elevers sprogudvikling er, at den foregår på to (eller flere) sprog. Hasan og hans tosprogede kammerater har således – i hvert fald i nogle sammenhænge – flere sproglige valgmuligheder. Hasan kan således tale dansk, sit modersmål arabisk eller skifte mellem sprogene afhængigt af fx samtalepartner og emne. I den forbindelse opstår der naturligt forskellige former for sprogblending, hvor den tosprogede i samme samtale eller måske endda inden for samme ytring skifter fra ét sprog til et andet.

Det er imidlertid ikke automatisk sådan, at Hasans ordforråd – alene fordi han er tosproget – er dobbelt så stort som ordforrådet hos hans tosprogede klassekammerater med dansk som modersmål. Tværtimod er det naturligt, at Hasan har en del af sit ordforråd på arabisk, andre dele på dansk og enkelte dele på begge sprog. I den forbindelse taler man om sproglige domæner, som afspejler en funktionel arbejdsdeling mellem sprogene. Hasan vil således (i hvert fald indtil han kommer på efterskole) typisk have det ordforråd, der knytter sig til det hjemlige domæne, fx at støvsuge eller at børste tænder, på hjemmets sprog arabisk, mens det ordforråd, der knytter sig til skolens aktiviteter, er på dansk. Det kunne fx være det danskfaglige ordforråd, der hører til at skrive en boganmeldelse. Det ordforråd, der anvendes til at give udtryk for glæde, vrede, sorg og frustration, har han til gengæld på både dansk og arabisk.

Tosprogede elevers modersmål

Modersmålet spiller en særlig rolle for de fleste mennesker, og det gælder også de tosprogede efterskoleelever. Modersmålet kan defineres som det sprog, et barn lærer af sine forældre og taler i hjemmet fra fødslen. Det omfattes typisk af stærke følelsesmæssige bånd og er for mange det sprog, man primært identificerer sig med, og derfor er det vigtigt, at der i efterskolens hverdag både er plads til og respekt for de tosprogede elevers modersmål.

Det gælder ikke blot i private sammenhænge og i hverdagens gøremål, som fx når der skrælles kartofler; det gælder også i faglige sammenhænge. Ud over at være en væsentlig identitetsmarkør udgør modersmålet nemlig et læringsredskab for de tosprogede elever. Modersmålet udgør det sproglige fundament for tilegnelsen af andetsproget og for tilegnelse af faglige færdigheder gennem andetsproget, og derfor er det hensigtsmæssigt, at de relevante ordbøger står til rådighed på efterskolen – fx dansk-arabisk/arabisk-dansk eller dansk-grønlandsk/grønlandsk-dansk. Desuden kan modersmålet udnyttes ved at lade elever med samme modersmål bearbejde det faglige stof sammen på modersmålet, fx når der laves gruppearbejde i historie eller matematik.

Intersprog – “sprog på vej”

Andetsprogstilegnelsen adskiller sig som nævnt fra modersmålstilegnelsen ved, at man gennem modersmålstilegnelsen har gjort sig vigtige erfaringer med sprog, sprogbrug og sprogtilegnelse, som udgør et ressourcegrundlag for andetsprogstilegnelsen. I denne proces opbygger og udvikler Hasan og de andre tosprogede elever gradvist deres dansksproglige kompetence, og dette “sprog på vej” kaldes i forskningen i andetsprogstilegnelse for intersprog eller mellemsprog.

I enhver tilegnelsesproces opstår der fejl, og intersproget er da også kendetegnet ved en række tilsyneladende mere eller mindre tilfældige sproglige former. Denne mangfoldighed er imidlertid styret af en høj grad af systematik. Når Hasan fx siger “Lige pludselig kan man være hjemve” er det sandsynligvis ikke en tilfældig form, men snarere et udtryk for en sproglig hypotesedannelse: Når det hedder “at være ung” eller “at være tosproget”, hvorfor skulle det så ikke hedde “at være hjemve”? Denne hypotesedannelse og hypoteseafprøvning er et både naturligt og vigtigt skridt i andetsprogstilegnelsen, og derfor må undervisningen give plads til og understøtte denne proces.

Ud over at være systematisk er intersproget variabelt. Denne variation indebærer, at man såvel mundtligt som skriftligt kan opleve, at det samme sproglige indhold optræder i mange forskellige former. Hasan kan fx bøje et udsagnsord rigtigt det ene øjeblik og forkert det næste, udtale et ord rigtigt i en ytring og forkert i den næste eller stave det samme ord forskelligt fra sætning til sætning. En sådan variation er et tegn på, at der inden for præcis dette sproglige område finder en høj grad af tilegnelsesaktivitet sted. Hasan har tilsyneladende sin opmærksomhed rettet mod området og er i gang med den vigtige hypotesedannelse og -afprøvning, og derfor kan man – fx i danskundervisningen eller i de særlige andetsprogstimer – med fordel tage netop dette område op og på den måde understøtte tilegnelsesprocessen.

Alle efterskolelærere er sproglærere

Hasan og de andre tosprogede elever skal tilegne sig det faglige stof gennem deres andetsprog samtidig med, at andetsproget er under udvikling, og det er en tids- og ressourcekrævende proces. Amerikansk forskning viser, at det tager mindst fem år og ofte endnu længere, før andetsproget er udviklet til det niveau, der er nødvendigt for at få det fulde udbytte af fagundervisning, som foregår på dansk.

I den forbindelse peger dansk forskning på et særligt problemfelt, nemlig det førfaglige ordforråd. De førfaglige ord og udtryk befinder sig i en gråzone mellem de mest hyppige ord og de deciderede fagudtryk. Det er ord, som hører til i de fleste danske elevers basisordforråd, og som mange lærere derfor ikke vil opfatte som en hindring for elevernes tekstlæsning og løsning af forskellige opgaver, men som lige præcis derfor risikerer at udgøre alvorlige barrierer for de tosprogede elevers forståelse og dermed udbytte af undervisningen. Med et eksempel fra geografi vil "u-dale" typisk opfattes som et fagord, hvis betydning geografilæreren naturligt vil arbejde med i undervisningen. I sin forklaring af begrebet bruger læreren måske ordet "bakker" – et hverdagsord, som forudsættes bekendt og derfor ikke forklares nærmere, men som ikke nødvendigvis er bekendt for den tosprogede elev. For Hasan og hans tosprogede kammerater kan det førfaglige ord "bakker" imidlertid udmærket volde større problemer end fagordet "u-dale".

Det betyder, at alle lærere må forholde sig til deres fag, til det faglige stof og til fagets arbejds- og organisationsformer i et andetsprogsperspektiv, og der må i alle efterskolens fag og aktiviteter være opmærksomhed på sprog og sprogtilegnelse. Med andre ord må alle efterskolens lærere i et vist omfang fungere som sproglærere, når der er tosprogede elever i klassen. En undervisning, hvor andetsprogsdimensionen er medtænkt, er bl.a. kendetegnet ved følgende:

- Opmærksomhed på de tosprogede elevers forforståelse (se afsnittet om at lytte på et andetsprog)
- Bevidsthed om det faglige ordforråd, herunder de førfaglige udtryk
- Opmærksomhed på fagteksters sproglige sværhedsgrad
- Inddragelse af visuel formidling som supplement til verbal formidling
- En organisering af undervisningen, der giver rum for sproglig afklaring – fx gennem par- og makkerarbejde, evt. i grupper, hvor eleverne har samme modersmål
- En undervisning, hvor der lægges vægt på, at eleverne formulerer sig fagligt, både mundtligt og skriftligt

I undervisningsvejledningen gives der med udgangspunkt i *Fælles Mål for dansk som andetsprog* eksempler på relevante overvejelser og aktiviteter, der knytter sig til undervisningen af tosprogede efterskoleelever.

Undervisningsvejledning – dansk som andetsprog i efterskolen

Dansk som andetsprog har på lige fod med de øvrige fag i fagrækken et faghæfte med bindende nationale trinmål, slutmål, vejledende læseplaner, beskrivelser af undervisningen og undervisningsvejledning, nemlig *Faghæfte 19, Fælles Mål for dansk som andetsprog*. Dette faghæfte danner udgangspunktet for den følgende undervisningsvejledning om dansk som andetsprog i efterskolen.

Idet de bindende trinmål for 9. og 10. klasse er stort set identiske, og da der ikke er udarbejdet beskrivelser for udviklingen i undervisningen på 10. klassetrin, er det de bindende trinmål for dansk som andetsprog efter 9. klassetrin og de dertil knyttede beskrivelser for udviklingen i undervisningen, som ligger til grund for undervisningsvejledningen.

Trin- og slutmålene for dansk som andetsprog relaterer sig til følgende Centrale Kunds-kabs- og Færdighedsområder (CFK):

- Sprog og sprogbrug
- Kommunikative færdigheder – det talte sprog
- Kommunikative færdigheder – det skrevne sprog
- Viden om sprogtilegnelse og egen læring
- Sprog, kultur og samfundsforhold

Undervisningsvejledningen følger denne opdeling, og der gives således for hvert CKF-område en redegørelse for, hvad man skal være særlig opmærksom på i undervisningen og ideer til, hvordan undervisningen kan gribes an.



Sprog og sprogbrug

Udviklingen i undervisningen på 8. og 9. klassestrin

Der er stor fokus på sprogets pragmatik og gennem tekstarbejde og diskussion bliver eleverne opmærksomme på sammenhængen mellem sprog, tekst, genre, indhold og situation i forskellige mundtlige og skriftlige genrer.

Der lægges vægt på elevernes tilegnelse af et stadigt mere præcist og varieret ordforråd og elevernes evne til at forklare ordenes betydning bl.a. ved hjælp af synonymer og omskrivninger.

Der arbejdes fortsat med centrale grammatiske områder, og der er fokus på sætningsbygning og regler for orddannelse.

Teksternes opbygning gøres til genstand for analyse, og opmærksomheden rettes bl.a. mod tekstforbinderes funktion. Der arbejdes med udvikling af variation i elevernes egne tekster.

Kravene til et klart og forståeligt skriftsprog øges, og der arbejdes med at opnå sikkerhed i stavning og tegnsætning.

Samtaler om ligheder og forskelle i sprogbrug på elevernes forskellige sprog og dansk er stadig genstand for undervisningen, og elevernes opmærksomhed på dette område øges.

Der er fokus på elevernes kodeskift, så de bliver bevidste om, hvorfor og i hvilke situationer, de skifter sprog og hensigtsmæssigheden heraf.

Elevernes situation som brugere af to eller flere sprog har en vigtig plads i undervisningen med henblik på udvikling af en positiv tosproget identitetsforståelse.

Trinmål efter 9. klassestrin

- Bruge sproget mundtligt og skriftligt relevant i en række forskellige genrer i overensstemmelse med gængse normer i Danmark
- Gøre rede for elementære mundtlige og skriftlige sprogbrugsnormer
- Anvende et nogenlunde præcist ordforråd og forklare ordenes betydning
- Bruge substantiver, verber, adjektiver og pronominer hensigtsmæssigt
- Kende væsentlige træk ved dansk sætningsbygning og regler for orddannelse, herunder sammensætning og afledning
- Forholde sig til teksters opbygning og skabe sammenhæng i egne tekster
- Anvende normer for retstavning
- Beherske brug af punktum og anvende væsentlige regler for den øvrige tegnsætning
- Gøre rede for nogle vigtige forskelle mellem sprogbrug i eget modersmål og dansk
- Veksle bevidst og hensigtsmæssigt mellem egne sprog og gøre rede for egne kodeskift
- Kende til forhold vedrørende tosproget udvikling og forholdet mellem flertalssprog og mindretalssprog

Det danske sprog i et tilegnelsesperspektiv

For bedre at forstå, hvilken tilegnelsesopgave de tosprogede elever står over for, når de skal tilegne sig det danske sprog, kan det være illustrativt at anskue det danske sprog i et globalt perspektiv. I sådan en sammenligning vil det fremgå, at dansk på flere områder kan opfattes som et særdeles eksotisk sprog:

Vokaler:

I sammenligning med verdens sprog er det danske sprog ekstremt rigt på vokaler: a, e, i, o, u, y, æ, ø, og å. De fleste kan oven i købet være både korte, lange og stødte. Til sammenligning findes der kun tre vokallyde i arabisk og grønlandsk!

Konsonantophobninger:

Dansk tillader usandsynligt mange konsonanter på række – tænk bare på ordet “angstskrig”. Mens vi på dansk ofte har tre konsonanter i starten af et ord (fx “straks”), tillader både arabisk, tyrkisk, farsi, somali og vietnamesisk kun én konsonant i starten af ord.

Stød:

Der er forskel på “hun” og “hund” og på “man” og “mand”, og den forskel markeres i dansk udtale ved hjælp af stød. Stød er en særlig bevægelse med stemmelæberne, som man ikke genfinder i mange andre sprog, og som derfor kan være vanskelig både at opfatte og selv at producere for elever med dansk som andetsprog.

Ordstilling:

Der er forskel på, om “manden slår konen”, eller om “konen slår manden”, og på dansk er det ordstillingen, som viser os, hvem der slår. På mange af de tosprogede elevers modersmål er det i stedet signaleret gennem bøjninger, sådan som vi kender det fra det tyske kasusystem.

Dansk ordstilling er eksotisk på to måder. For det første skelner vi mellem hoved- og ledsætninger, som har hver deres ordstilling (i det mindste i skriftsproget, for i talesproget glemmer vi det ofte). For det andet står udsagnsordet i hovedsætninger altid på sætningens anden plads, hvilket medfører omvendt ordstilling, når sætningen indledes af andet end sætningens grundled:

De tosprogede elever	har	dansk som andetsprog	
	x	o	
Derfor	har	de tosprogede elever	dansk som andetsprog
	o	x	
Dansk	er	de tosprogede elevers andetsprog	
	o	x	

Små ord med stor betydning:

Fordi vi ikke i særlig høj grad benytter grammatiske bøjninger på dansk, får diverse småord stor betydning – fx i “du kunne vel ikke lige hente ordbogen” eller “det er da vist egentlig din tur, ikke”. Småordene modificerer og nuancerer på forskellig vis sætningernes indhold og spiller således en væsentlig kommunikativ rolle, men samtidig har mange af dem en ganske anden funktion i andre sammenhænge, eksempelvis nægtelsen “ikke”. På mange af de tosprogede elevers modersmål, fx tyrkisk og grønlandsk, udtrykkes forhold som usikkerhed, betingelse, evne, høflighed osv. i stedet gennem bøjninger og endelser.

Hovedtræk i arabisk, somali og grønlandsk

Modersmålets præcise betydning for andetsprogstilegnelsen er der ikke enighed om i forskningen i andetsprogstilegnelse, men der er ingen tvivl om, at forskellige modersmål giver forskellige udgangspunkter for at tilegne sig det danske sprog, og derfor kan det være nyttigt at have kendskab til hovedtræk i de tosprogede elevers modersmål. For at illustrere omfanget af de tosprogede elevers tilegnelsesopgave vender vi i det nedenstående tilbage til Hasan, Abdi og Naja og ser på hovedtræk i deres modersmål: arabisk, somali og grønlandsk, der er blandt de største sprog på efterskolerne:

ARABISK

Grammatik: Arabisk har flere bøjninger end dansk. Grammatikken bygger på konsonantstammer - fx KTB, der betyder 'noget med at skrive'. Herudfra kan der dannes en række betydninger, fx *kataba* = han skrev, *kitaab* = bog, *maktaba* = bibliotek.

Lyde: Tre vokaler: a, i, u. Mange "halslyde" – konsonantlyde, som udtales bagest i munden eller helt nede i halsen.

Skrift: Arabisk alfabet (læseretning højre-venstre)

SOMALI

Grammatik: Somali er et bøjningsrigt sprog – fx *cun-ey-s-ey* = hun var ved at spise (*cun* = spise; *ey* = igangværende handling; *s* = 3. person ental; *ey* = datid).

Lyde: Fem vokaler: a, e, i, o, u. Desuden er somali et tonesprog. Hver stavelse kan have tre forskellige toner, som har forskellig betydning - fx *inan* med høj tone på første stavelse = dreng; *inan* med høj tone på sidste stavelse = pige.

Skrift: Latinsk alfabet

Waxaan aad iyo aad u jeclahay in ay dowladdaan dhisanto oo ay hagaagto, iyadoo shacabka

GRØNLANDSK

Grammatik: Grønlandsk er et ekstremt bøjningsrigt sprog – et enkelt udsagnsord kan have op mod 400 bøjningsformer. På grønlandsk kan man med et enkelt ord udtrykke noget, som kræver en hel sætning på dansk – fx *kaffisoru-sukkaluarama* = fordi jeg sådan set godt ville have lidt kaffe (*kaffi* = kaffe; *sor* = indtage; *rusuk* = ønske; *kaluar* = sådan set; *ra* = fordi; *ma* = 1. person ental). Lyde: Tre vokaler: a, i, u. Skrift: Latinsk alfabet

Ukiuni kingullerni imigasap eqqunneqartup qanoq katitigaanera malunnaatilimmik allannngorsimavoq

De tosprogede elevers danske sprog må forstås og vurderes i lyset af denne tilegnelsesopgave. Som et konkret eksempel kan man pege på forholdsord, der erfaringsmæssigt ofte volder problemer i de tosprogede elevers dansktilegnelse. Det giver sig udslag i sætninger som de nedenstående, der alle er skrevet af tosprogede efterskoleelever i forskellige faglige sammenhænge:

*De havde kommet i det rigtige tidspunkt
Blandt jer til danske elever
Jeg skulle bare boede her på en måned
Den uhyre har dyr hoved og masser af muskler af kroppen
Sammenlignet til min familie
Det mest kendte land i jorden
Han skal på nord Amerika
Jeg har været bekymret på min datter*

Fælles for sætningerne er, at eleverne har valgt et andet forholdsord end det gængse. Ingen af sætningerne er umiddelbart uforståelige, men på den anden side giver elevernes valg af forholdsord sætningerne et umiskendeligt andetsprogspræg.

Netop de danske forholdsord er vanskelige at tilegne sig, når man ikke har dansk som modersmål. Der findes et hav af dem, og det er vanskeligt at finde mønstre i deres anvendelse – hvorfor hedder det fx “at tage *i* skole”, men “at tage *på* efterskole”? Netop faste udtryk som disse er der god grund til at være opmærksom på i en andetsprogsammenhæng. I sådanne udtryk bærer forholdsordet ofte en væsentlig del af udtrykkets samlede betydning. Med et eksempel fra matematikundervisningen er det netop forholdsordet, som bærer betydningsforskellen mellem udtryk som “at nedsætte *til* x kr.”, “at nedsætte *med* x kr.” og “at nedsætte *fra* x kr.”, og forståelse af disse sproglige nuancer er en forudsætning for at kunne arbejde med det matematikfaglige indhold.

Denne kompleksitet må ses i forhold til, hvordan forholdsordenes betydning udtrykkes på elevernes modersmål – igen med arabisk, somali og grønlandsk som eksempler:

- På arabisk findes der deciderede forholdsord ligesom på dansk, og de anvendes på nogenlunde samme måde som på dansk – fx *fil-bayt* = i huset (*fil* = i/på, *bayt* = hus).
- På somali findes der også forholdsord, men de placeres foran udsagnsordet og ikke foran det navneord, det lægger sig til – fx *wuu ku hadlaa af-soomaali*, som direkte oversat svarer til “jeg på taler somali”.
- På grønlandsk eksisterer forholdsord ikke som selvstændige ord, og de forhold, som udtrykkes ved hjælp af forholdsord på dansk – retning, sted, måde osv. – udtrykkes på grønlandsk gennem endelser, som hæftes på navneord og stedord, fx *-mut* = retning til, *-mit* = retning fra, *-mi* = sted og *-kkut* = bevægelse hen over noget eller gennem noget.

Modersmålet udgør én kilde til de sproglige former, der optræder i de tosprogede elevers danske sprog; andre former har rod i tilegnelsesprocessens hypotesedannelse og -afprøvelse. Selvom det målrettede arbejde med de tosprogede elevers sproglige udvikling primært er dansklæreren og andetsproglæreren opgave, har alle lærere et ansvar for

at skabe gode rammer og betingelser for de tosprogede elevers dansktilegnelse. Det indebærer bl.a. at operere med en rummelig sproglig norm, hvor funktion vægtes lige så højt som form. Firkantede opfattelser af, hvad der er "godt dansk" eller "korrekt dansk" kan komme til at stå i vejen for elevernes sproglige udfoldelse, og man må i stedet bestræbe sig på at skabe et undervisningsmiljø, der indbyder eleverne til at strække deres sproglige ressourcer og motiverer dem til at gøre en indsats for at udtrykke sig klart og nuanceret.

Ordforråd i et andetsprogspektiv

En forudsætning for at udtrykke sig klart og nuanceret på dansk er et stort og varieret ordforråd.

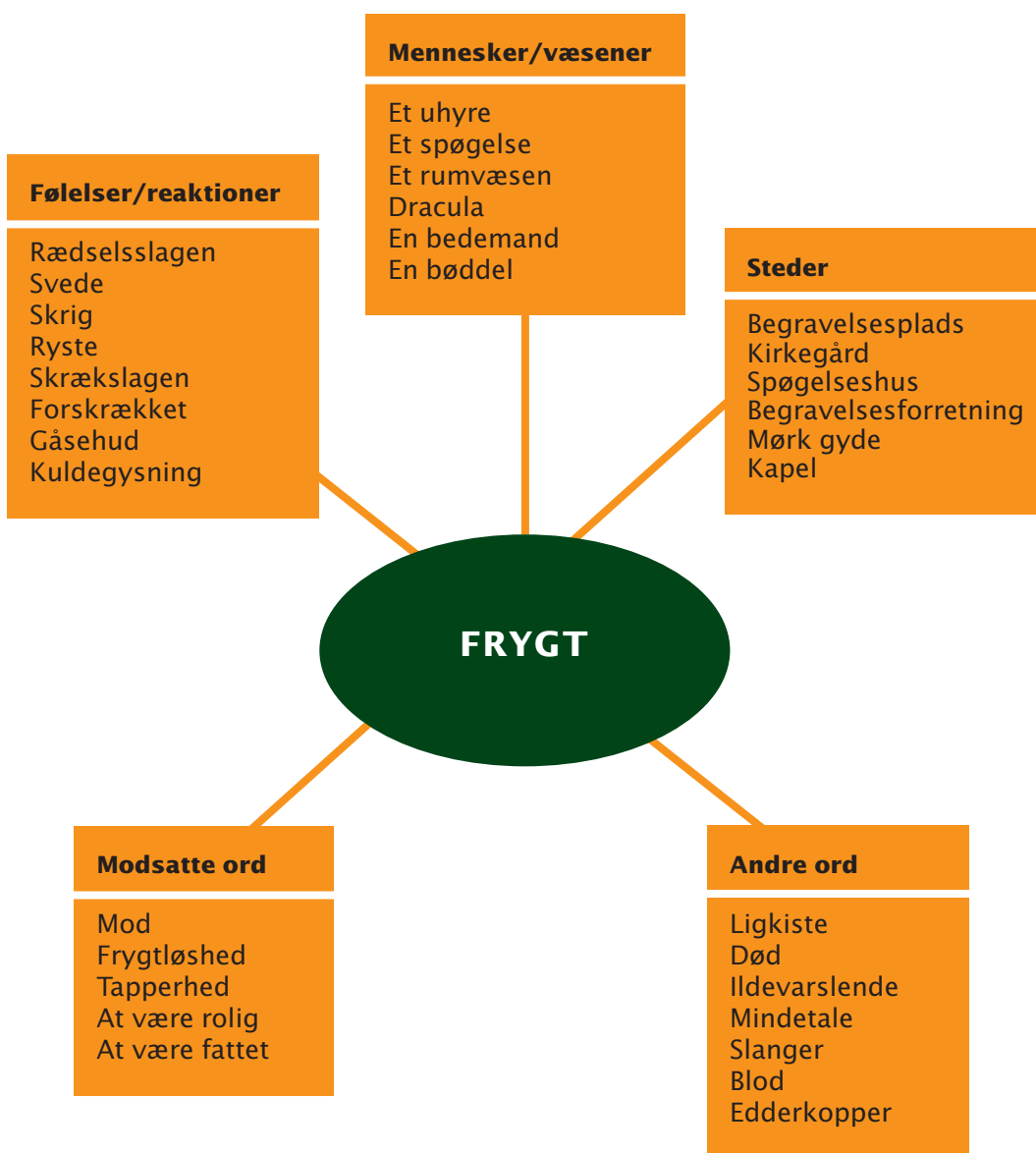
Ordforrådet er imidlertid et af de områder, hvor de tosprogede elevers sproglige forudsætninger adskiller sig mest markant fra de etsprogede elevers forudsætninger. Da et stort ordforråd inden for både almene og faglige områder er en forudsætning for et udbytterigt efterskoleophold og for de tosprogede elevers videre uddannelsesforløb, må arbejdet med ordforråd derfor stå centralt i al undervisning af tosprogede elever.

Det er i denne forbindelse vigtigt at skelne mellem ord og begreber. At en tosproget elev ikke kender et bestemt dansk ord, er ikke ensbetydende med, at eleven ikke kender begrebet – eleven kan udmærket have tilegnet sig både begrebet og ordet på sit modersmål og skal så blot have ordet "oversat" til dansk i stedet for at starte forfra.

Beherskelse af ordforråd er ikke blot et spørgsmål om, hvor mange ord en elev kender (kvantitet), men også om i hvilken grad eleven kender det enkelte ord (kvalitet), og om eleven kan anvende ordet i den rette sammenhæng (kontrol). Dybdeforståelse af et ord



indebærer fx kendskab til ordets stavemåde, dets udtale og til betydningsrelationer som synonyme, antonymer, homonymer, over- og underbegreber og associationer. Det kan der arbejdes med gennem udarbejdelse af begrebskort som det nedenstående:



Fra Bianca Holders Shkoza: "Undervisning i ordkendskab" i *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning* 1, 2003

De fleste nye ord skal høres/læses/erfares i forskellige sammenhænge, før de sætter sig fast og bliver en del af elevens ordforråd, så derfor er en undervisning, hvor der arbejdes med det samme tema i forskellige sammenhænge, et godt udgangspunkt for at huske nye ord. Arbejde med forskellige typer af begrebskort er ligeledes med til at skabe dybdeforståelse for ord og begreber, hvorimod ordbogsopslag alene ikke nød-

vendigtvis sikrer, at man husker ordet næste gang, man støder på det. Herunder følger et eksempel på analyseskema brugt i forbindelse med emnet demokrati i undervisningen i samfundsfag:

→ Karakteristika	Flertalsbeslutninger	Folkevalgt leder	Religionsfrihed	Lovene gælder alle	Landets indtægter ejes af folket	Pressefrihed
↓ Kategorier						
Demokrati						
Kongedømme						
Diktatur						
Præstedømme						

Fra Elisabeth Arnbak: *Faglig læsning – fra læseproces til læreproces*

Læreren har udvalgt fagordene i kolonnen 'kategorier', og efterfølgende har klassen valgt træk, som er karakteristiske for et eller flere af ordene. Eleverne skal nu, eventuelt i mindre grupper, for hvert ord vurdere, om de enkelte træk er relevante for ordet, hvilket markeres med +, – eller ?. Efterfølgende redegør eleverne for deres valg af træk.

Det færdige ordforråd, der blev beskrevet i afsnittet om dansk som andetsprog som læringsvilkår for de tosprogede efterskoleelever, kan være vanskeligt på forhånd at definere inden for et givet fagligt emne. Man kan dog ved indledningsvis selv at understrege deciderede fagord i en tekst, efterfølgende lade eleverne understrege "svære ord", "udtryk, der gør sætningen uforståelig" eller lignende og til sidst sammenligne de to og få et illustrativt indblik i, hvor både tosprogede elever og elever med dansk som modersmål oplever ordforrådsmæssige barrierer.



Kommunikative færdigheder – det talte sprog

Udviklingen i undervisningen på 8. og 9. klassetrin

Der arbejdes fortsat med forskellige lytteaktiviteter med henblik på en stadig mere nuanceret forståelse.

Med udgangspunkt i videosekvenser – først uden derefter med lyd – kan der arbejdes med tolkning af kropssprog og stemme. Der fokuseres på elevernes artikulation gennem oplæsning og rollespil.

Der arbejdes mere målrettet med samtalen som undervisningens genstand. Eleverne gøres gennem undervisningen bl.a. opmærksom på regler for turtagning i en samtale.

Gennem par- og gruppediskussioner, rollespil og improvisation udvikles elevernes evne til at diskutere, argumentere, stille spørgsmål og give udtryk for egne meninger.

Lyd- og billedmedier bruges som udgangspunkt for samtaler og diskussioner.

Der arbejdes med fremlæggelser af fagligt stof, og eleverne lærer at modtage konstruktive tilbagemeldinger fra læreren og andre elever.

Trinmål efter 9. klassetrin

- Forstå talt dansk såvel i naturlig tale som via elektroniske medier
- Afkode og tilpasse stemme og kropssprog i forhold til forskellige situationer og samtalepartnere
- Indlede, opretholde og slutte en samtale på baggrund af principper for samtale
- Forstå og diskutere indholdet i lyd- og billedmedier
- Fremlægge fagligt stof for andre og modtage konstruktiv tilbagemelding
- Udtrykke sig forståeligt og sammenhængende om fantasi, følelser, tanker og viden i forbindelse med samtaler, debatter og fremlæggelser

At lytte på et andetsprog

I alle efterskolens fag og aktiviteter kræver det gode lyttefærdigheder at deltage i undervisningen, og man bør derfor være opmærksom på de tosprogede elevers evne til at forstå det talte sprog både i og uden for undervisningen. At lytte til et sprog, som man ikke er fuldt fortrolig med, er en mentalt krævende proces, og derfor mister andetsprogsleven ofte koncentrationen allerede efter få minutters intensiv lytning. Det hjælper ikke nødvendigvis at tale langsommere, men hvis den normale tale indeholder pauser, kan det lette den mentale bearbejdning.

Hvis man oplever, at de tosprogede elever falder fra i situationer, hvor der skal lyttes for at forstå, eller hvis eleverne efterfølgende henvender sig for at få gentaget fx en kollektiv besked om en arbejdsopgave, er det vigtigt at få talt med eleverne om, hvori deres lytteproblemer består. Man må derefter overveje, hvordan der kan tages højde for elevernes vanskeligheder i undervisningen, og om der er behov for at arbejde med netop dette aspekt i dansk som andetsprogstimerne.

En forudsætning for at lytte med forståelse er, at eleverne har en forforståelse i forhold til lytteteksten (lyttetekst skal her forstås bredt som oplæsning, mundtlig formidling af fagligt stof, kollektive beskeder, film osv.). Forforståelse skal ligeledes forstås bredt og dækker over den viden og de erfaringer, som eleverne går til arbejdet med et nyt emne med – det gælder både ordforråd, genrekendskab og viden om emnet. Elevernes forforståelse kan afdækkes gennem en samtale på forhånd, og herefter må man tage stilling til, om eleverne har brug for fx:

- Formidling af aktuel baggrundsviden
- Indføring i centralt ordforråd
- En indføring i (fag)tekstens univers – hvem, hvad, hvor, hvornår, hvorfor
- En kortfattet genfortælling af (fag)teksten

Der kan også være tale om, at man på baggrund af fx illustrationer beder eleverne opstille hypoteser og forudsigelser, hvilket er med til at skabe nysgerrighed og interesse og fastholde koncentrationen. Desuden hjælper det eleverne på forhånd at vide, om de skal koncentrere sig om bestemte detaljer i en besked eller en tekst, eller om de forventes at kunne uddrage hovedindholdet.

Arbejdet med elevernes lytteforståelse – og dermed den enkelte undervisningsaktivitet – kan med fordel tænkes som tre faser:

- Før-lyttefase:
Elevernes forforståelse aktiveres, og de informeres om formålet med aktiviteten
- Lyttefase:
Koncentrationen kan fx fastholdes gennem illustrationer eller ved at skrive nøgleord
- Efter-lyttefase:
Elevernes forståelse sikres gennem forskellige former for efterbearbejdning

Begrebet forforståelse er imidlertid ikke udelukkende knyttet til selve undervisningslektionerne og de emner, der arbejdes med her. For at de tosprogede elever skal få et udbytterigt efterskoleophold er det ligeledes vigtigt at få afdækket, hvilken viden eleverne bringer med sig i forhold til det danske skolesystem og de særlige aktiviteter, som er en del af efterskolernes liv. Har eleverne ikke denne viden og det dertil knyttede ordforråd, vil forklaringer og beskeder let kunne misforstås eller slet ikke blive forstået.

Arbejdet med lytteforståelse i de særlige andetsprogstimer

I de særlige andetsprogstimer kan der arbejdes målrettet med aktiviteter, der fremmer elevernes lytteforståelse. Det kan f.eks. være forskellige former for diktatskrivning, fx dictogloss, som er en kommunikativ aktivitet, der kombinerer arbejdet med lytteforståelse, samtale og skriftlig tekstproduktion med bevidsthed om grammatik, ordforråd og stavning. En dictogloss-øvelse kan foregå som følger:

- Læreren introducerer et emne, og via en brainstorm aktiveres elevernes baggrundsviden
- Eleverne informeres om lytteøvelsens formål
- Læreren læser en tekst op eller afspiller teksten i sin helhed, mens eleverne lytter til teksten
- Læreren læser teksten langsomt med pause mellem hver sætning
- Eleverne skriver de ord eller orddele ned, som de er i stand til at opfange
- Eleverne arbejder videre i par eller smågrupper med at rekonstruere teksten
- Teksterne sammenlignes og gøres til genstand for diskussion

Fra Birthe Larsen: "Lyt og skriv" i *Sprogforum* nr. 22, 2002

Videooptagelser af TV-Avisen og Nyhederne egner sig glimrende til arbejdet med lytteforståelse. Der kan både fokuseres på helheder og detaljer, og der kan arbejdes med små sekvenser, hvor man har fjernet lyden. Eleverne skal således forholde sig til kropssprog og mimik og på denne måde forsøge at aflæse betydningen af, hvad der er på spil i fx en samtale. Det er ikke kun nødvendigt at forstå det, der bliver sagt, men også det, der ligger mellem linjerne, og som bliver udtrykt gennem kropssprog, mimik og stemme.

At tale på et andetsprog

Både i og uden for efterskolens undervisning er det betydningsfuldt, at eleverne kan bruge det mundtlige sprog til at referere, diskutere, argumentere osv. Det kræver et godt talesprog, men også at eleverne har mod og selvtillid nok til at kaste sig ud i samtalen, selvom dansk ikke beherskes på modersmålsniveau, og selvom de måske er uvante med at give deres mening til kende i faglige diskussioner. Eleverne skal lære at blive "risikotagere" og ikke "undvigere". Det drejer sig bl.a. om at bevidstgøre eleverne om og opmuntre dem til at bruge kommunikationsstrategier som fx omskrivning eller omformulering og brug af mimik og gestik, hvis de mangler bestemte ord eller udtryk på dansk. Udsagn af typen "prøv at sige det på en anden måde", "kan du ikke finde et andet ord, der beskriver det, du vil sige", "prøv at vis, hvad hun gjorde" eller "hvordan så hun ud, da det skete" signalerer interesse og respekt for det, eleverne prøver på at udtrykke.

Hertil kommer, at eleverne udvikler og konsoliderer begreber ved at udtrykke sig sprogligt, både mundtligt og skriftligt. Fx i matematik er det mange læreres erfaring, at det ikke er matematikken i sig selv, der volder de tosprogede elever problemer, men derimod de høje krav, som faget stiller til elevernes sprogbeherskelse. Hvad angår de tosprogede elevers aktive mundtlige deltagelse i fagundervisningen, viser erfaringer fra et københavnsk forsknings-/udviklingsprojekt om dansk som andetsprog i fagene, at en undervisning organiseret som pararbejde og/eller i mindre grupper skaber en tryk

ramme, hvor ellers tilbageholdende tosprogede elever får mere reel sprogbrugstid og derfor producerer mere sprog end på klassen. I par eller grupper har eleverne samtidig i højere grad ansvaret for – og dermed en øget motivation til – at udtrykke sig klart på dansk.

Dette arbejde kan med fordel tilrettelægges som problemløsningsopgaver, hvor håndteringen af en faglig problemstilling nødvendiggør samarbejde og samtale. Det kan fx ske gennem brug af samtalekort som i eksemplet nedenfor, der kommer fra matematikundervisningen. Aktivitetens mål er, at eleverne samarbejder om at løse et matematikfagligt problem, nemlig at finde en funktion og efterfølgende tegne den tilhørende graf. Eleverne er organiseret i grupper på fire, og hver elev får et af kortene nedenfor. Hvert kort indeholder en del af den information, der er nødvendig for at finde funktionen, og eleverne redegør efter tur for informationen på deres kort, hvorefter de i fællesskab argumenterer sig frem til løsningen:

Find en funktion	Find en funktion
<i>Læs disse oplysninger og instruktioner for din gruppe.</i>	<i>Læs disse oplysninger og instruktioner for din gruppe.</i>
Grafen har skæringspunkter med x-aksen i $-\sqrt{12}$, 0 , $+\sqrt{12}$.	Funktionen er af tredje grad.
Tegn grafen.	Skriv ligningen.
Hvis $ x $ er stor og x er positiv, så er y negativ.	Hvis $ x $ er stor og x er negativ, så er y positiv.
Find en funktion	Find en funktion
<i>Læs disse oplysninger og instruktioner for din gruppe.</i>	<i>Læs disse oplysninger og instruktioner for din gruppe.</i>
Der findes et maksimum vendepunkt ved $(+2, -16)$.	Der findes et minimalt vendepunkt ved $(-2, -16)$.
Der er et vendepunkt i $(0, 0)$.	Hældningen er kun positiv for x -værdier mellem -2 og 2 .

Løsning: $y = 12x - x^3$

Fra Helle Pia Laursen (red.): *Dansk som andetsprog i fagene*

En variant af aktiviteten kan organiseres som pararbejde, hvor to elever sidder over for hinanden. Den ene elev har et billede af grafen og skal nu så udførligt og præcist som muligt beskrive grafen for sin makker, som har til opgave at tegne grafen ud fra beskrivelsen.

Arbejdet med mundtlighed i de særlige andetsprogstimer

I andetsprogstimerne er det vigtigt, at det talte sprog ikke blot er et redskab, men i stedet gøres til genstand for undervisningen, både hvad angår fremlæggelser og dialoger. Bl.a. med henblik på projektopgaven kan eleverne øve sig i at holde taler og fremlægge for hinanden. En elev kan fx få til opgave at forberede en kort fortælling, et synspunkt eller et fagligt område og gennem efterfølgende samtaler få respons på, om budskabet er forstået, og om strukturen har været gennemskuelig.

På samme måde kan der arbejdes med, hvilke regler der styrer en samtale, ved gennem rollespil og drama at bevidstgøre eleverne om samtalens særlige grammatik – fx viden om, hvordan man i en samtale skiftes til at have taleture, og hvordan ønsker om at få eller afgive ordet kan signaleres både sprogligt og ikke-sprogligt, eller hvordan man ved brug af mimik, bekræftende ytringer mm. markerer, at man lytter. To elever kan fx få udleveret hver sit kort med instruktioner til, hvordan de skal forholde sig i en given samtale:

A's instruks:

Du er A. Du skal sammen med B forberede et oplæg om, hvorfor tosprogede elever tager på efterskole. I kommer til at diskutere, om det er bedst at dele værelse med en elev, der har dansk som modersmål eller en elev, der har samme modersmål som dig. Du foretrækker en elev med dansk som modersmål, bl.a. fordi:

- Du er kommet på efterskole for at blive bedre til at tale dansk, og det er en værelseskammerat med dansk som modersmål en god hjælp til
 - Man kan få hjælp til lektierne – på dansk
 - Du på den måde lærer mere om danske normer og værdier
- I bliver måske ikke enige, men finder, at der kan være fordele og ulemper ved begge dele.

B's instruks:

Du er B. Du skal sammen med A forberede et oplæg om, hvorfor tosprogede elever tager på efterskole. I kommer til at diskutere, om det er bedst at dele værelse med en elev, der har dansk som modersmål eller en elev, der har samme modersmål som dig. Du foretrækker en elev med samme modersmål som dig, bl.a. fordi:

- Man er i samme båd – der er større forståelse for de udfordringer, man møder som tosproget efterskole-elev
 - Det er let at tale sammen om alt – også det, der er svært at sige på dansk
 - Man kan bruge modersmålet som støtte, når man skal lave lektier
- I bliver måske ikke enige, men finder, at der kan være fordele og ulemper ved begge dele.

Efterfølgende diskuterer lærer og alle elever, hvordan samtalen er forløbet, og der gives evt. gode råd til forbedringer.

Det er væsentligt, at undervisningen bygger videre på den kunnen og viden om samtale og samtaleformer, som eleven har fra sit modersmål. Det kan fx gøres ved at spørge til, hvordan eleverne skælder ud, driller, roser, viser høflighed, telefonerer osv. på deres modersmål og sammenligne med, hvordan man siger og gør det samme på dansk.

I ovenstående aktiviteter har der været lagt vægt på elevernes lyst og evne til at udtrykke sig og i mindre grad på sproglig korrekthed. Dette aspekt er naturligvis ikke uvæsentligt, men det er en balancegang for læreren at vurdere, hvornår afvigelser fra standarddansk er hæmmende for kommunikationen, således at man ikke dræber elevernes lyst til og mod på at indgå i mundtlig kommunikation.

Kommunikative færdigheder – det skrevne sprog

Udviklingen i undervisningen på 8. og 9. klassetrin

Elevernes selvstændige læsning udvikles kontinuerligt, og de læser stadigt mere krævende tekster med fokus på forståelse, læseoplevelse og læseform.

Fælles tekster læses grundigt, således at elevernes ordforråd og ordforståelse stadig udvikles.

Gennem diskussion af både fælles læste tekster og tekster efter eget valg lægger undervisningen op til, at eleverne problematiserer og reflekterer over indholdet.

Undervisningen skal fortsat give eleverne mulighed for at inddrage og diskutere egne oplevelser og værdier. Valg af tekster er derfor stadig et vigtigt omdrejningspunkt med henblik på elevernes læselyst og forståelse af litteraturens betydning for det enkelte menneske.

Tekstanalysen har en stadig større plads i undervisningen, og der kan arbejdes med at genskabe, medskabe og omskabe tekster.

Eleverne trænes i kritisk at søge information fra forskellige informationskilder fx bibliotek og internet.

Eleverne tilrettelægger i stigende grad selv skriveprocessen fra idéfase til færdig tekst. I de procesorienterede skriveforløb er der stigende fokus på såvel indhold som form, og der arbejdes mere målrettet med elevernes modtagerbevidsthed.

Brugen af logbog udvides til også at indgå i elevernes projektarbejde.

Der stilles stadig større krav til elevernes brug af computeren.

Trinmål efter 9. klassetrin

- Læse og forstå skrevne tekster inden for mange genrer, idet læseform og læsehastighed afpasses efter tekst og formål
- Reflektere over tekster inden for forskellige genrer og diskutere og problematisere indholdet
- Forstå, hvordan litteratur kan formidle livserfaring, kundskab og forestillinger, som kan kaste lys over eget og andres liv
- Finde udtryk for værdier og livsfortolkninger i tekster og forholde sig til tekster ud fra umiddelbar oplevelse og analytisk forståelse
- Uddrage informationer af forskellige informationskilder med hensigtsmæssige søgemetoder og læseteknikker
- Skrive klare, detaljerede tekster, der udtrykker oplevelser, følelser og viden i en sammenhængende og disponeret form, der passer til situationen
- Bruge logbog som middel til at fastholde informationer og tanker, til kommunikation og som redskab i forbindelse med gruppe- og projektarbejde
- Indsamle stof og disponere et indhold samt styre skriveprocessen fra idé til færdig, tekst alene og sammen med andre
- Anvende tekstbehandling ved skrivning, redigering og layout af tekster

At læse på et andetsprog

De tosprogede elever er som nævnt en blandet gruppe, og erfaringen viser, at de har meget forskellige sproglige forudsætninger for at læse og forstå skøn- og faglitteratur på dansk. Nogle af eleverne er født i Danmark og vokset op med det danske skolesystem og ved derfor, hvilke forventninger der stilles, men det er ikke ensbetydende med, at de er i stand til at læse en tekst med forståelse. Andre har nået at påbegynde skolegangen i hjemlandet og lært at læse på modersmålet. De har herefter gået i modtagelsesklasse, men er måske endnu ikke gode indholdslæsere på dansk.

Undersøgelser viser, at mange tosprogede elever er dygtige tekniske læsere, men at de læser uden indholdsforståelse. Sådanne læsere må betegnes som svage læsere, og de kendetegnes bl.a. ved, at de ikke har en aktiv læseindstilling. De slår sig til tåls med at kunne afkode teksten uden at have gjort sig klart, hvorfor de læser den, og det betyder, at de ikke er i stand til at tilegne sig ny viden gennem læsning. Derfor er det nødvendigt at være opmærksom på de tosprogede elevers læseforståelse, både i de særlige andet-sprogstimer og i efterskolens øvrige undervisning.

Det er eksempelvis vigtigt at afdække, om eleverne mestrer forskellige læsestrategier såsom at skimme for at danne sig et hurtigt overblik over teksten, at skanne for at få fat i en enkelt information, eller at læse intensivt, fordi man skal lære noget. Denne afdækning er sammen med diskussioner om, hvorfor og hvordan man læser, et oplagt element i de særlige andetsprogstimer.

Både i andetsprogstimerne og i efterskolens øvrige undervisning er det relevant at fokusere på elevernes evne til at gætte kvalificeret ud fra konteksten og ud fra den viden, eleverne i forvejen har om det pågældende emne. Det kan trænes i andetsprogstimerne gennem fælles læsning af små overskuelige tekster inden for forskellige genrer og fagområder, hvor der stoppes op og diskuteres: Hvad opfatter eleverne som den vigtigste information, og hvorfor? Hvad opfatter læreren som den vigtigste information? Man kan også arbejde med overskrifter: Hvad signalerer overskriften? Hvad forudsiger den om det, der nu skal læses?

Arbejdet med de tosprogede elevers læseforståelse kan præcis som arbejdet med elevernes lytteforståelse med fordel tænkes som tre faser: En før-læsefase, en læsefase og en efterlæsefase. I alle faser har arbejdet med ordforråd en naturlig plads, idet den mest iøjnefaldende barriere for at kunne læse en tekst med forståelse er, at elevernes danske ordforråd er for lille. Derfor må arbejdet med at tilegne sig et større og mere nuanceret og præcist ordforråd inden for de temaer og tekster, som eleverne arbejder med på efterskolen, være et centralt omdrejningspunkt, jf. afsnittet om ordforråd i et andetsprogspektiv.

Et andet vigtigt element er elevernes forforståelse i forhold til de samme temaer og tekster. Det er vigtigt at få afdækket elevernes baggrundsviden, før man går i gang, og her efter må læreren gøre sig nogle af de samme overvejelser som beskrevet under afsnittet om at lytte på et andetsprog. Mange fagtekster er svære at læse, hvis det overlades til eleverne at læse dem alene i forbindelse med hjemmearbejde eller som led i et gruppearbejde. Det gælder ikke kun for de tosprogede elever, men er der tosprogede elever

i undervisningen, kan man overveje at inddrage faglig læsning som en del af klasseundervisningen. Eksempelvis kan svære tekstafsnit læses op i klassen og forståelsen underbygges gennem dialog, og grafiske fremstillinger og illustrationer kan forklares undervejs. I bogen *Faglig læsning – fra læseproces til læreproces* er der megen praktisk inspiration og hjælp at hente til arbejdet med før-læse-, læse- og efterlæseaktiviteter.

Tekstvalg

I forbindelse med litteraturlæsning i klasser med tosprogede elever kan man undersøge, om de valgte tekster er filmatiseret, således at man i andetsprogsundervisningen kan se og diskutere filmen før eller i forbindelse med, at den tages op i klassen. På denne måde får eleverne mulighed for at danne sig indre forestillingsbilleder, som kan lette tekstlæsningen. Det er også muligt at vælge tekster, som findes i en bearbejdet udgave, så de kan læses på flere niveauer. En oversigt over bearbejdede klassikere findes i kataloget *Materialer til indvandrersundervisning*.

I forbindelse med valg af tekster ved læsning inden for de 15 obligatoriske forfatterskaber, der nu indgår i en litterær kanon for folkeskolen, kan det være en idé at overveje, om der inden for det enkelte forfatterskab kan vælges tekster, som også giver de tosprogede elever mulighed for identifikation og indlevelse. Her kan bl.a. peges på *Ørneflugt* af Henrik Pontoppidan, Tove Ditlevsens *Appelsiner* eller *Bo'el* af Johannes V. Jensen (findes i bearbejdet udgave som *Bodils bryllupstårer*).

Arbejdet med læseforståelse i de særlige andetsprogstimer

I andetsprogstimerne kan arbejdet med tekstforståelse både omfatte hjælp til læsning af tekster, som eleverne arbejder med i den øvrige undervisning, og læsning af tekster, der er specielt udvalgt med henblik på at arbejde med læseforståelse og læsestrategier. Det er her vigtigt at vælge tekster, der ikke er for svære. De skal dog være aldersvarende og omfatte emner, som har elevernes interesse, og også her er der hjælp at hente i ovennævnte katalog. Materialet *Fiktionskanalen* kan særligt anbefales. Der er tale om et skønlitterært læsekursus, der gennem eksemplarisk læsning inddrager før-læse-, læse- og efterlæseaktiviteter. Ligeledes kan der peges på avisen *Overblik – på let dansk*, hvor månedens vigtigste nyheder er samlet i en bearbejdet udgave.

At skrive på et andetsprog

Også de tosprogede elevers skriftlige formåen varierer meget, og der vil være brug for at arbejde med det skriftlige udtryk på mange niveauer:

- At anvende det/de rigtige ord og vendinger
- At udtrykke sig grammatisk forståeligt
- At skabe sammenhæng i teksten
- At skrive i forskellige genrer med forskellige formål og til forskellige modtagere

Forskning i skrivning på et andetsprog peger på, at det er en mentalt krævende proces at skulle omsætte ideer til skriftlig tekst på andetsproget. Elever, der ikke skriver dansk på modersmålsniveau, bruger typisk mange ressourcer på at finde og huske ord, stave korrekt og huske grammatiske regler, og det efterlader dem med færre ressourcer til at

få ideer og skabe indhold i teksten. Dette gælder skriftlige arbejder i danskfaget, men det er lige så vigtigt at være opmærksom på, når det drejer sig om skrivning af fx rapporter i de øvrige fag.

Nedenfor gives idéer til, hvordan en eller flere faser i en procesorienteret skrivepædagogik kan give inspiration til den almene undervisning såvel som til den særlige andetsprogsundervisning – alt efter elevernes behov og den konkrete undervisningssammenhæng. Faserne kan deles op i en idé-/planlægningsfase, en fase, hvor der skrives førsteudkast, en responsfase, en eller flere omskrivningsfaser og til sidst en finpudsningsfase, hvor stavning og grammatik er i fokus. Netop adskillelsen mellem indhold og form er givtig for den del af de tosprogede elever, som har vanskeligheder med at udtrykke sig på skrift:

- **Idé-/planlægningsfase:** Her er tale om en førskrivefase, hvor der bør være fokus på elevernes forforståelse. Drejer det sig om et stileemne eller en rapport, som eleverne skal skrive i den almindelige undervisning, er det vigtigt at få snakket emnet grundigt igennem, så det sikres, at eleverne har en viden om det, de skal skrive om – fx gennem brug af en form for begrebskort, jf. afsnittet om ordforråd i et andetsprogspektiv. Hvis arbejdet med elevernes skriftsprog foregår uafhængigt af den øvrige undervisning, bør man vælge emner, der har elevernes interesse inden for områder, de er bekendt med, da det i disse lektioner er den skriftlige udtryksfærdighed og ikke indsamling af viden, der er i fokus.
- **Hurtigskrivning/skrivning af førsteudkast:** I den første skrivefase kan man opfordre eleverne til at skrive løs uden tanke på stavning og grammatisk korrekthed. De kan evt. skrive ord fra modersmålet, hvis det danske ord ikke kommer af sig selv. På denne måde fastholdes de i “forfatterrollen” som dem, der har noget på sinde. Drejer det sig om elever, der har svært ved i det hele taget at få tanker og viden ned på papir, kan det være en god idé at lave hurtigskrivningsøvelser gennem en periode. Alle skriver på tid i 5–10 eller 15 minutter om et emne, man bliver enige om. Der findes masser af ideer til denne type øvelser i gængse lærebøger om procesorienteret skrivning og i bogen *Sproget skal mærkes*.
- **Responsfase:** Responsprocessen kan være svær – ikke blot for tosprogede elever. Det kræver øvelse og viden om tekster og deres opbygning at give og modtage respons, og det er derfor en god idé at bruge tid på dette i andetsprogslektionerne. Responsen er i sit udgangspunkt positiv, og elevgruppen kan sammen med læreren på skift give respons på hinandens arbejder ved at gennemdiskutere nogle udvalgte respons spørgsmål af typen:
 - Hvad mener I, er det vigtigste i teksten – og hvorfor?
 - Find 2-3 særligt gode sætninger, pointer eller afsnit i teksten, som I vil fremhæve
 - Er det tydeligt, hvem teksten henvender sig til?
 - Find evt. noget, I vil spørge om, fordi det er uklart
 - Find evt. noget i teksten, I vil lave ændringer til og kom med ændringsforslag

- **Omskrivningsfase:** Det er vigtigt, at eleverne erkender, at en tekst ikke er færdig, når det sidste punktum er sat. Responsfasen giver eleverne mulighed for at revurdere og forbedre indholdet af deres tekst, og først når teksten er ændret og forbedret mindst en gang på baggrund af responsen (som også kan være lærerrespons), slutter “forfatterfasen” og går over i “sekretærfasen”.

- **Finpudsningsfase:** Først i denne fase fokuseres der på elevernes færdigheder, hvad angår brug af finere sproglige nuancer, retstavning, grammatisk korrekthed og tegnsætning. I undervisningsvejledningen i *Faghæfte 19, Fælles mål for dansk som andetsprog* foreslås brug af en eller anden form for rettenøgle til dette arbejde. Rettenøglen er elevernes arbejdsredskab, når de enkeltvis, i par eller grupper arbejder med den sidste gennemretning af deres tekster. En rettenøgle kan fx omfatte kategorier som:
 - Forkert ord/ordvalg (1)
 - Substantiv (køn, tal, form) (2)
 - Verbum (tid, form) (3)
 - Tillægsord (gradbøjning, form) (4)
 - Ledstilling (5)
 - Tekstsammenhæng (6)
 - Stavning (7)
 - Tegnsætning (8)

Under rettearbejdet skriver læreren nummeret på fejltypen i elevens tekst:

5 2 1

Så *alle sammen gik* ned til *strand* og soppede i *stranden*.

Eleverne kan fx to og to diskutere rettelserne og ved hjælp af bl.a. ordbøger og grammatikker arbejde med det mere formelle sproglige udtryk. En rettenøgle giver mulighed for differentiering, idet læreren kan vælge kun at bruge enkelte af kategorierne under hensyntagen til den enkelte elevs intersprog på det givne tidspunkt.

Også i efterskolens øvrige undervisning kan der arbejdes med elevernes skriftlighed som en integreret del af fagundervisningen. Faglig skrivning er et middel til refleksion og giver eleverne mulighed for at opbygge en bredere og mere nuanceret indholdsforståelse af de faglige begreber, og samtidig synliggøres elevernes læreproces gennem deres skriftlige produkter for faglæreren. En matematikfaglig opgave til faglig skrivning kunne fx lyde:

Hvad er en ligning?

Skriv sammenhængende i fem minutter uden hjælpemidler.

Gå sammen i grupper på tre. Diskutér jeres forslag i gruppen, og prøv at formulere et forslag, som hele gruppen kan acceptere. Fremlæg jeres forslag for resten af klassen. Er det muligt at finde en fælles forklaring? Lav opgaver til hinanden, hvor ligninger indgår.

Fra Helle Pia Laursen (red.): *Dansk som andetsprog i fagene*

Brug af logbog

I fagundervisningen kan logbogsskrivning være med til at understøtte elevernes læring, og den giver svage skribenter mulighed for at træne skrivning uden at skulle forholde sig til rettelser. Som yderligere støtte til elevernes skriveudvikling kan man indføre en særlig logbog til arbejdet i andetsprogstimerne. Her kan logbogen have forskellige funktioner, fx skrivning som tilbagemelding til læreren om, hvad man forventer at lære, og hvad man har lært, eller til brug for notatskrivning og vigtige informationer.



Viden om sprogtilegnelse og egen læring

Udviklingen i undervisningen på 8. og 9. klassetrin

Gennem samtaler om sprogtilegnelse, sprogbrug og sprogvalg gøres elevernes tosprogethed til genstand for refleksion i undervisningen.

Der arbejdes fortsat med udvikling og brug af kommunikationsstrategier. Egne og andres strategier gøres til genstand for undervisningen.

Arbejdet med elevernes lytteforståelse er stadig i fokus. Der lægges vægt på sprogets nuancer hvad angår prosodi, intonation og pragmatik.

Gennem samtaler bliver eleverne opmærksomme på, om der er bestemte situationer, hvor de har sværere ved at forstå talt dansk end andre. Der arbejdes stadig med gættestrategier.

Der arbejdes fortsat med elevernes evne til at forudsige en handling og til at gætte kvalificeret ud fra bl.a. kontekst og overskrifter.

Med henblik på at fastholde og styrke elevernes motivation for at læse både skøn- og faglitteratur samtales der om både gode og dårlige læseerfaringer.

Eleverne arbejder med forskellige teksttyper og de stifter bekendtskab med brugen af forskellige læsemåder så som oversigtslæsning, punktlæsning og nærlæsning. Til teksterne bør der knytte sig opgaver, hvor eleverne lærer at bruge relevante læsestrategier.

Gennem arbejdet med processkrivning fra idé til færdig tekst samtales der om, hvilke delprocesser eleverne finder vanskelige, og de indgår i dialog med lærer og andre elever om, hvordan de kan overvinde evt. skrivevanskeligheder. Der arbejdes ind i mellem med systematisk og kritisk brug af diverse hjælpemidler.

Elevernes evne til selv at vælge arbejdsform er i fokus.

Trinmål efter 9. klassetrin

- Reflektere over egen tosproglig udvikling og over, hvordan de bedst videreudvikler sprogene
- Diskutere anvendelse af kommunikationsstrategier og bruge dem hensigtsmæssigt
- Vælge lyttemåde i forhold til en given situation og vurdere en samtales karakter på grundlag af sproglige og ikke-sproglige udtryk, herunder forholde sig til, hvornår en hyggelig samtale udvikler sig til et skænderi
- Gøre rede for, i hvilke situationer det er svært at lytte til og forstå dansk og diskutere, hvad man kan gøre for at arbejde med egne lyttefærdigheder
- Forudsige teksters indhold, bl.a. ud fra overskrifter og kontekst og gætte kvalificeret for at forstå betydningen af ukendte ord og vendinger i billed-, lyd- og læsetekster
- Samtale om, hvad de bruger læsning til, og hvordan de kan arbejde med at udvikle gode læsefærdigheder og læsestrategier
- Anvende og udnytte viden om skriveprocessens faser og diskutere, hvad de kan gøre for at videreudvikle deres skrivefærdigheder
- Bruge opslagsbøger, bibliotek og elektroniske hjælpemidler
- Vælge arbejdsform i forhold til den foreliggende aktivitet eller opgave, herunder arbejde projektorienteret

CKF-området "Viden om sprogtilegnelse og egen læring" er centralt i dansk som andetsprog, som netop på dette område adskiller sig markant fra danskfaget. Dette CKF-område går på tværs af den traditionelle firedeling af den sproglige kompetence i del-færdighederne lytte, tale, læse og skrive, og det knytter an til det faktum, at tilegnelsen af nyt stof og deltagelse i undervisningen og efterskolens øvrige aktiviteter for de tosprogede efterskoleelever foregår på et sprog, som de ikke behersker på modersmålsniveau. Dette faktum må diskuteres og accepteres af både elever og lærere, men bør ikke betragtes som en hindring for et godt og udbytterigt efterskoleforløb.

Med CKF-området "Viden om sprogtilegnelse og egen læring" sættes der fokus på elevernes strategiske kompetence, dvs. det at lære at lære sprog, og der sættes således fokus på elevernes holdninger til, forestillinger om og erfaringer og mål med sprogtil-egnelsen. Denne afdækning kan finde sted i de særlige andetsprogstimer, fx gennem samtaler med eleverne eller gennem logbogsskrivning, og kan tage udgangspunkt i, hvad de synes er svært i forhold til at være aktive sprogbrugere på dansk. En anden mulighed er at anvende en etnografisk inspireret metode og lade eleverne analysere og reflektere over deres sprogbrug og sprogtilegnelse på baggrund af bånd- eller videoop-tagelser af dem selv i autentiske sprogbrugssituationer.

På denne baggrund kan der arbejdes med at bevidstgøre eleverne om, hvordan de kan understøtte tilegnelsesprocessen gennem brug af forskellige strategier. Det kan være kommunikationsstrategier som omskrivning eller gestik, der bl.a. tages i anvendelse for at overvinde sproglige forhindringer i en samtalesituation (jf. afsnittet om at tale på et andetsprog); det kan være gætte-, lytte- eller læsestrategier, og endelig kan det være indlæringsstragier, der har mere almen karakter.



Sprog, kultur og samfundsforhold

Udviklingen i undervisningen på 8. og 9. klassetrin

Undervisningen giver mulighed, for at eleverne bliver optaget af diskussioner vedrørende moral, etik, tro og værdier. Temaerne må være så brede, at alle elever uanset kulturel baggrund føler, at de har noget væsentligt at bidrage med. Debatten om ligestilling har en vigtig plads i undervisningen.

Forventningerne til, at eleverne er i stand til at se og belyse en sag fra flere sider, øges gradvist.

Gennem arbejdet med fx avislæsning og litterære tekster får eleverne både viden om og holdninger til forhold i Danmark og andre lande. De udvikler derved gradvist deres evne til at perspektivere til egen kulturel baggrund.

Elevernes interesse og forståelse af de demokratiske processer i Danmark styrkes bl.a. ved, at de præsenteres for generelle samfundsmæssige problemstillinger gennem arbejdet med litteratur og medier.

Trinmål efter 9. klassetrin

- Diskutere emner inden for moral, etik, tro og værdier, herunder ligestilling ud fra egne og andres iagttagelser og erfaringer
- Perspektivere tekster på dansk til egen kulturel baggrund
- Forstå væsentlige træk af de demokratiske processer i Danmark på grundlag af arbejdet med tekster i bred forstand

I indledningen til CKF-området "Sprog, kultur og samfundsforhold" står der i *Faghæfte 19, Fælles mål for dansk som andetsprog* følgende:

"At lære dansk som andetsprog er også at udvikle sine sociale og kulturelle færdigheder, at udvikle sin indsigt i kultur- og samfundsforhold, og at udvikle forståelse af andre kulturer. Skolen skal give eleverne et godt fundament for at udvikle sig alsidigt og personligt, og det kræver et alsidigt input, der giver nuancerede oplevelser og skaber engagement.

Når det drejer sig om forståelse af andre kulturer, er opmærksomhed på forskellighed vigtig. Men der kan også lægges for stor vægt på kulturelle kategorier og identiteter, fx *vores kultur, deres kultur, pakistanere, tyrkere, etniske minoriteter, tosprogede, andengenerationsindvandrere, nydanskere, etnisk danske elever*. Der kan i forlængelse heraf være risiko for at betragte kultur som noget, der bestemmer, hvordan folk tænker og handler, fx at elever tænker og handler på en bestemt måde, fordi de tilhører en bestemt *kultur*. Dette kan meget let blive til en rubricering, der er generaliserende og måske også fordomsfuld”.

Ud over den sproglige udfordring rummer et efterskoleophold en betydelig udfordring af kulturel karakter for mange tosprogede elever – og for deres lærere. Udfordringen har et praktisk/organisatorisk aspekt, der bl.a. handler om indretning af bade- og omklædningsfaciliteter, påklædning og forhold vedrørende madlavning og fødevarer, men den har samtidig en mere psykologisk dimension. Hvad angår håndtering af temaer som inklusion og rummelighed, har efterskolen imidlertid en mangeårig tradition, som arbejdet med tosprogede elever lægger sig i naturlig forlængelse af. Til dette arbejde kan der hentes inspiration i pjecen *Ønskeøen – integration i efterskolen* og i videomaterialet *105 søskende og 18 forældre – kulturmøde i efterskolen* med den tilhørende brochure *Etniske minoriteter på efterskole*.



Litteraturliste

Andetsprogsdidaktik af Lars Holm og Helle Pia Laursen (2. reviderede udgave, Dansk lærerforeningen 2004) kan varmt anbefales som grundlæggende læsning for alle, der arbejder med tosprogede elever. Herudover gives der nedenfor forslag til mere specifik litteratur, hvor man kan finde inspiration til arbejdet med de områder, som vejledningen har berørt:

Dansk som andetsprog som dimension i undervisningen

UFE-Tema 2004: *Andetsprogsdimensionen i fagene. Faglærere er også sproglærere*

Helle Pia Laursen (2003) (red.): *Dansk som andetsprog i fagene*. Københavns Kommune & CVU København & Nordsjælland (<http://www.tosprogede.kk.dk/Publikationer>)

Det danske sprog og de andre sprog i Danmark

Jakob Steensig (1994): *Dansk er et eksotisk sprog* i UFE-Nyt nr. 1, 1994

Ordforråd

Jørgen Gimbel: *Tosprogede elevers ordforråd – at kunne og turde gætte hensigtsmæssigt* i UFE-Tema 2001: *Andetsprogpædagogik – Du er vel nok heldig, at du har to sprog* (http://www.ufe.dk/ufe_tema_2001_07.php)

Lytteforståelse

Sprogforum nr. 22, 2002: *Lytteforståelse* (http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr_nr22.html)

Lotte Svane (2002): *Kursusformen i sprogcenterregi* i UFE-Nyt nr. 4, 2002 (http://www.ufe.dk/ufe_2002_4_06.php)

Mundtlighed

Merete Kjeldsen & Kite Søndergård Kristensen (1995): *Dansk som andetsprog – hvordan? 1*. Amtscenretet for undervisning, Skanderborg (video)

Birgit Henriksen (1999): *Mundtlighed* i Sprogforum nr. 14, 1999 (<http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr14/henriks.html>)

Læsning

Elisabeth Arnbak (2003): *Faglig læsning – fra læseproces til læreproces*. Gyldendal

Merete Brudholm (2002): *Læseforståelse – hvorfor og hvordan?* Alinea

Lise Iversen Kulbrandstad (1999): *Å udvikle gode lesere – udfordringer i den fortsatte leseundervisningen* i UFE-Tema 1999: *Tosprogede elever og læsning* (http://www.ufe.dk/ufe_tema_1999_08.php)

Materialer til indvandrerundervisning. Forlaget Stout & Special-pædagogisk forlag, 2006

Fiktionskanalen. Gyldendal

Overblik – på let dansk. pt tekst (<http://www.paaletdansk.dk/>)

Skriftlighed

Gry Clasen (1997): *Sproget skal mærkes*. Special-pædagogisk forlag

Pernille Frederiksen og Stine Knudsen (2000): *Skriv! – Procesorienteret skrivning i dansk som andetsprog*. Akademisk Forlag

Den kulturelle dimension i efterskolens arbejde

Maren Ottar Alstrup (2006): *Ønskeøen – integration i efterskolen*. Efterskoleforeningens Forlag

Efterskolernes Sekretariat (2003): *105 søskende og 18 forældre – kulturmøde i efterskolen*. Efterskoleforeningens Forlag

Efterskolernes Sekretariat (2003): *Etniske minoriteter på efterskole*. Efterskoleforeningens Forlag

Mangfoldighed har altid præget elevsammensætningen på efterskolerne, men de tosprogede elever føjer nye dimensioner til mangfoldigheden, og præcis som det er tilfældet i andre dele af uddannelsessystemet, stiller gruppen af tosprogede elever skolen og lærerne over for nye udfordringer.

