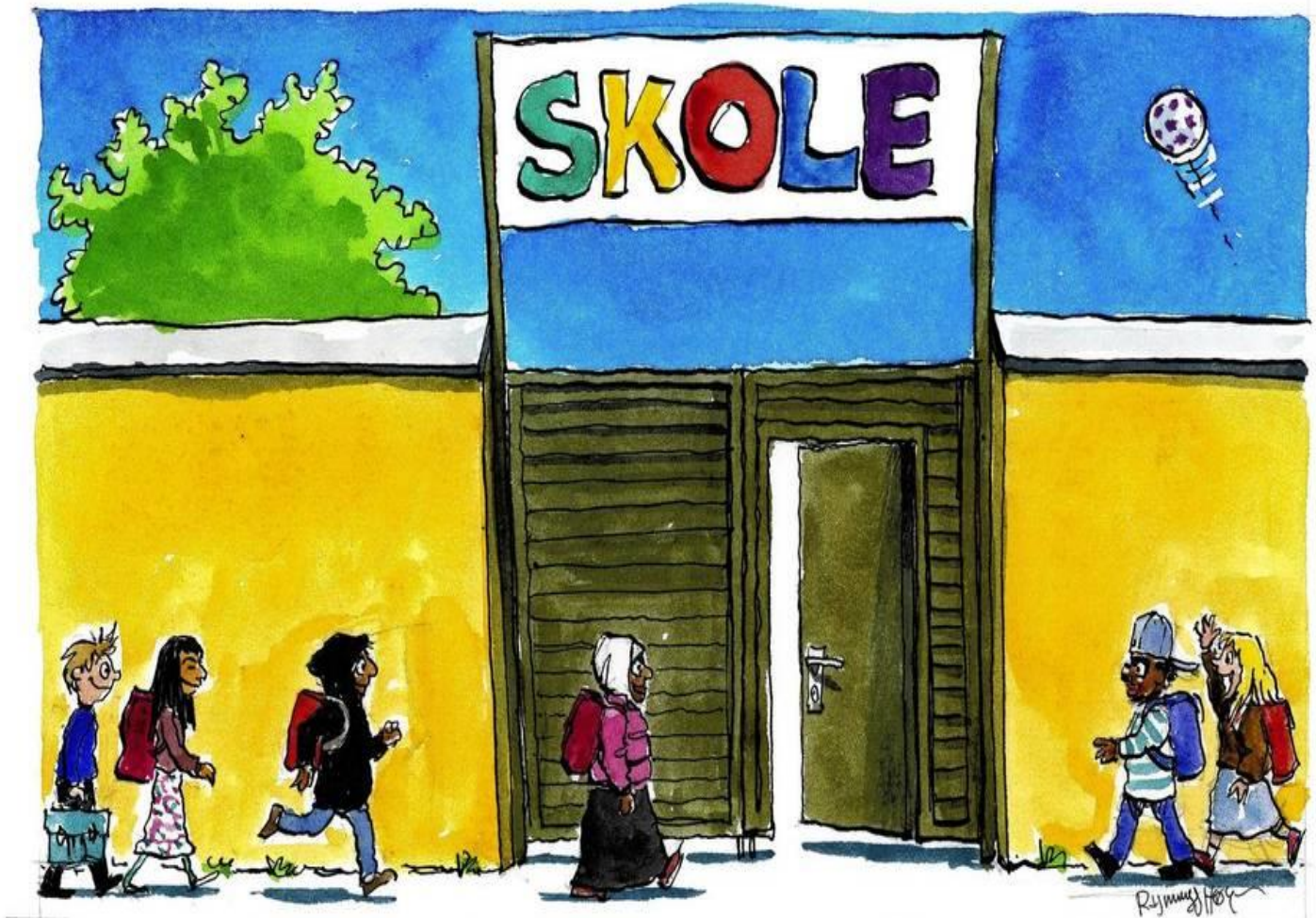


Kompetencemålsopgave

Undervisning af tosprogede elever



Dato: 25/05 – 2020

Gruppe: Sproghaven

Studerende: Jane Sørensen, Rikke Frese, Stine Gunvad, Ida Larsen & Stine Iversen

Årgang: 15-18s AU

Vejleder: Rikke Jensen

Anslag: 75.838

Indholdsfortegnelse

1. Indledning.....	3
2. Problemformulering	5
3. Læsevejledning	5
4. Empiri	6
5.0 Undervisningsplan	6
5.1 Strandgårdskolens undervisningsplan.....	6
5.2 Vores bud på en undervisningsplan.....	10
6. Didaktiske nærbillede	13
7.0 Sproglig udvikling, Læremiddelanalyse og Læringsmiljø	17
7.1 Sproglig udvikling	17
7.2 Læremiddelanalyse.....	19
7.3 Læringsmiljøer	22
8.0 Teori og analyse.....	22
8.2 The Teaching-Learning Cycle	24
8.3 Lave & Wenger.....	28
8.4 John Dewey.....	30
8.5 Intersprogsanalyse med respons - inspireret af Hatties teori.....	31
9. Perspektivering.....	35
10. Diskussion.....	36
11. Konklusion.....	38
12. Litteraturliste.....	39
Opgaver:.....	39
DPO 1	39
DPO 2	39

1. Indledning

Årsagen til at der siden midten af 00'erne har været fokus på Dansk som Andetsprog,¹ er den globaliseringsproces, der startede tilbage i 1960'erne, i første omgang på grund af manglende arbejdskraft. Sidenhen har et øget internationalt samarbejde tiltrukket udenlandsk arbejdskraft. I de sidste årtier har der af andre årsager været en indvandring, der skyldtes politisk uro og krig samt økonomisk ubalance i dele af Øst- og Vesteuropa. Uanset årsag har det indflydelse på den sproglige og kulturelle sammensætning, og det udfordrer de nationale fællesskaber². Blandt andet på den baggrund udvikledes der DsA som et selvstændigt fagområde fra midten af 90'erne³ og dermed kravet om, at DsA er en del af undervisningen, som det fremgår i "Bekendtgørelsen om folkeskolen undervisning i dansk som andet sprog" af 20. juni, 2016. Vejledningen i Sproglig udvikling påpeger, at lærerens opmærksomhed skal være på elevernes "Sproglig udvikling" og være indtænkt i faglærerens tilrettelæggelse af undervisning, da formålet med DsA er at "bygge bro" mellem hverdags sproget og fagsproget⁴. For at eleverne kan lære det omtalte nødvendige fagsprog, har de brug for sproglig stilladsering. Sproglig stilladsering betyder at bygge bro mellem det, som eleverne har brug for at lære og elevernes hverdagsprog og viden og med sproglig stilladsering rettes den sproglige opmærksomhed mod fagets sprog. Som lærer er det vigtigt at tilrettelægge ægte kommunikative situationer, hvor eleverne kommunikerer om et emne fra faget. Derved skabes der et godt samtalemiljø på holdet, der tager udgangspunkt i elevernes erfaringer og det sprog, de allerede har. Eleverne er eksperter på deres viden, og læreren er den, der lytter og "strækker" elevernes sprog ved for eksempel at omformulere, tilføje og tilpasse elevernes sprog i en faglig retning⁵.

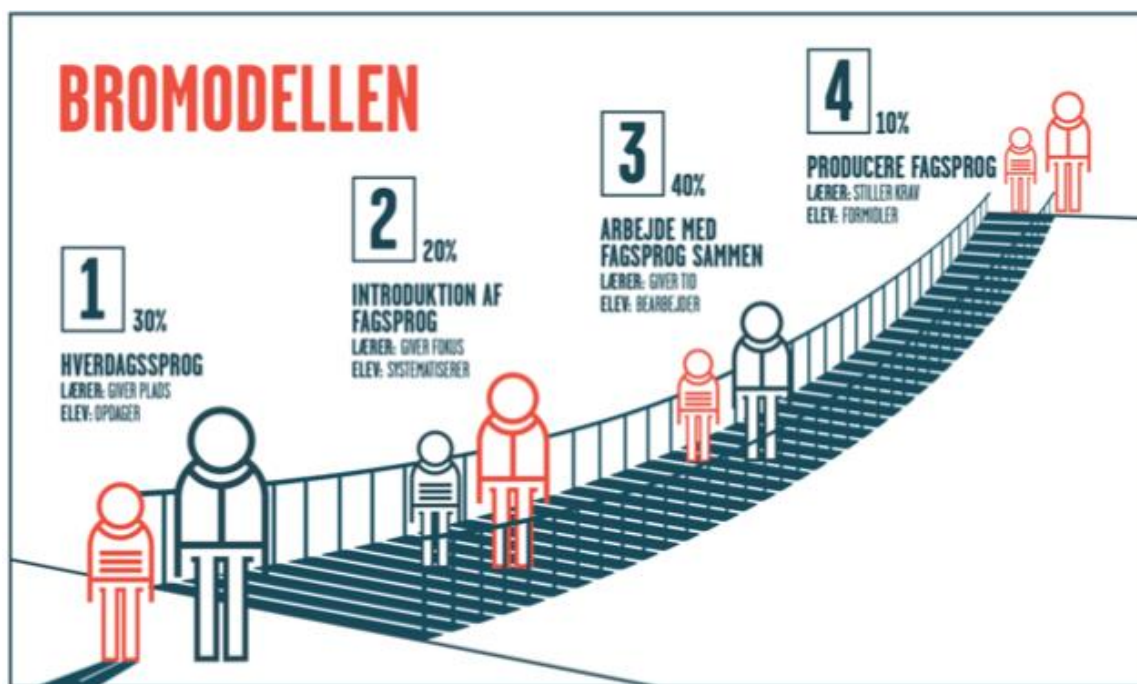
¹ DsA

² L. Holm & Helle Pia Laursen s.12

³ L. Holm & Helle Pia Laursen s. 19

⁴ Emu-vejledning

⁵ Ibid



Figur 1 – Bromodelle⁶

Ved hjælp af denne model kan læreren sætte eleverne i forskellige situationer og kontekster og dermed stilladsere elevernes sproglige udvikling fra hverdagsprog til fagsprog.

Bromodelle er en planlægningsmodel, som kan bruges til at makrostilladsere undervisningen med fokus på elevernes faglige- og sproglige udvikling⁷. I modellen er både elevens møde med og brugen af sproget i fokus, og modellen illustrerer, hvordan læreren tilrettelægger et undervisningsforløb, som er sprogudviklende for eleverne. I Bromodelle fire faser er der gennemgående indtænkt inddragelse af flersproglige ressourcer og dermed tosprogede elever i det almene klasserum⁸. Bromodelle fire faser består af; *hverdagsprog*, *introduktion af fagsprog*, *arbejde med fagsprog sammen* og *producere fagsprog*⁹. Ifølge Fie Høyrup vil det tværfaglige arbejde være med til at udvikle DsA, da Tosprogede elevs udfordring er at udvikle hverdagssproget så “andet sproget” avanceres og kan anvendes i faglige sammenhænge. Ligeledes anbefaler Vejledningen, at DsA er et gennemgående tema i samtlige fag¹⁰ og dermed opstår muligheden for at kombinere læringsmiljøer.

⁶ Thise & Vilién, 2019, s. 26-27

⁷ Thise & Vilién, 2019, s. 23

⁸ Ibid

⁹ Thise & Vilién, 2019, s. 23-25

¹⁰ Emu-vejledning

Det åbner op for at undersøge, hvorvidt et tværfagligt samarbejde på tværs af faglærere og fagmiljøer kan have indflydelse på indlæringen af DsA.

2. Problemformulering

Der er indtil videre flere faktorer, der kan understøtte udviklingen af elevens sprogtilegnelse og sprogudvikling i undervisningen af DsA. Som beskrevet i indledningen kan organiseringen af den sproglige udvikling, det tværfaglige samarbejde, herunder fagmiljøer, have indflydelse på undervisningen i DsA. På baggrund af dette er vores problemformulering:

Hvordan kan et tværfagligt samarbejde i Naturteknologi og Dansk understøtte undervisningen i DsA såvel mundtligt som skriftligt inden for rammerne af Sproghaven på Strandgårdsskolen?

Med hensyn til det tværfaglige samarbejde undersøges, hvorledes undervisningen i Sproghaven understøtter DsA i klasselokalet. Desuden undersøges om undervisning på tværs af de to læringsmiljøer har indflydelse på elevens sprogtilegnelse og sprogudvikling i DsA. Vi vil derfor undersøge, hvordan der opnås en optimal undervisning og læringsproces for eleverne, der ligeledes er med til, at de på sigt kan arbejde tværfagligt mellem fag.

Afslutningsvis vil vi undersøge, om det tværfaglige samarbejde dæmmer op for et læringsmiljø, der støtter tosprogede elever i bedre at forstå tidsangivelser, når eleverne inddrages og aktiveres ved konkret "håndværk".

3. Læsevejledning

Opgaven starter med at præsentere den empiri, der benyttes til at belyse problemformuleringen. Herefter følger en kort introduktion til undervisningsforløbet samt selve undervisningsplanen og umiddelbart efter kommer vores bud på en undervisningsplan. Herefter beskrives det didaktiske nærbillede. Dernæst gennemgås vejledningen for sproglig udvikling, analyse af den anvendte læremiddel samt læringsmiljøer og deres betydning for læring. Alle tre afsnit afsluttes med et bud på, hvordan det udføres i praksis på skolen. Herefter følger en skitsering af relevante teorier og i forlængelse af teorierne analyseres, hvordan den anvendes med inddragelse af eksempler fra det didaktiske nærbillede. Opgaven afsluttes med en perspektivering, en diskussion samt en kort opsamlende konklusion.

4. Empiri

Vi har valgt at tage udgangspunkt i Strandgårdskolen, som er en heldagsskole beliggende i Ishøj. Skolen ligger i et socialt belastet område, og 80-90% af eleverne har anden etnisk baggrund end dansk. Derudover har mange af eleverne særlige behov og store udfordringer i hverdagen.

Skolen har et fælles mål:

Et godt liv for alle børn skal opnås gennem trivsel, viden og fag. Dette betyder blandt andet, at der sættes sprog på alt (almindeligt hverdagsprog) for der igennem dels at øve dels at øge ordforrådet. Skolens motto er ”*Først øves hverdags sproget og Dernæst fagsproget*”.

Strandgårdskolen arbejder med faglige læringsmiljøer, blandt andet den såkaldte Sproghave, der er en slags udeskole, hvor undervisningen foregår i en køkkenhave. Det didaktiske nærbillede er observeret i 1. klasse i andet modul og det er dels observeret i danskundervisningen, som foregår i klassen og dels i Sproghaven, hvor der undervises i Naturteknologi. I forbindelse med vores eksamensopgave i de Lærer Pædagogiske fag, anvendte vi Sproghaven som eksempel på et alternativ læringsrum og derfor vil undervisningsplanen for foråret være tilrettelagt efter samme model, som den der blev anvendt til undervisningsplanen i efteråret. Det samme er gældende i beskrivelsen af Sproghavens fysiske ramme. Grundet COVID-19 er klasseværelsets fysiske indretning anderledes, og det samme er gældende for tilrettelæggelsen og gennemførelsen af undervisningen, da der er krav fra sundhedsmyndighederne, der skal overholdes. Der er ligeledes anvendt materiale fra vores DPO1 og DPO2.

5.0 Undervisningsplan

Efter intro af det tværfaglige undervisningsforløb præsenteres undervisningsplanen for Strandgårdskolen og derefter beskrives vores bud på en undervisningsmodel.

5.1 Strandgårdskolens undervisningsplan

Undervisningsplanen er inddelt i to lektioner, der forløber samtidigt. Modulet er dels en tværfaglig kombination af Dansk og Naturteknologi fagene dels en kombination af to læringsmiljøer, således

forstået at Danskdelen foregår i klasselokalet og Naturteknologiske-delen i en Atriumgård (Sproghave).

Forløbet har til formål at udvide elevernes ordkendskab med særlig fokus på tidsangivelse: *Først, dernæst og til sidst*. Det sker dels på baggrund af fiktionstekster i Dansk fra Læsefidusen 1 og i Naturteknologi gennem konkret anlægsarbejde i Sproghaven. Som optakt til anlægsarbejdet har eleverne i Naturteknologi gennemgået plantens seks vigtige bestanddele og lavet spirer forsøg. I begge fag er der fokus på tale- og skriveopgaver, der dels knytter sig til de litterære tekster og dels til de processer, som foregår i Sproghaven. Det sker ved, at eleverne skal skitsere, skrive eller mundtligt fremlægge det, der arbejdes med.

I Danskfaget sker det bl.a. ved, at eleverne skal læse eventyret om Klods Hans samt se filmen. Herefter skal de udarbejde en foldebog om Klods Hans, mundtligt skitsere "handlingsbroen" og fremføre et dukketeater. Alt sammen for at gengive eventyret på flere måder. Det er med til at udvide og øve ordforråd¹¹. I Naturteknologi skal eleverne gennem det konkrete arbejde blive bevidste om tidsangivelse i form af processerne, der knytter sig til anlægsarbejdet. Arbejdet i hvert modul i Sproghaven er tilrettelagt på baggrund af, hvad eleverne skal først, dernæst og til sidst den pågældende dag. Det bliver italesat og gentaget gennem hele lektionen, igen for at udvide og øve ordforråd samt fagfaglige ord. Undervisningsforløbet starter i 1. klasse og foregår fra maj til sommerferien samt i 2. klasse fra medio august til efterårsferien. Eleverne vil derved følge de bede, som de selv har været med til at anlægge fra spirer til høst.

På de næste sider er vist en undervisningsplan, der ligger til grund for det ovenstående, og den anskueliggør det tværfaglige undervisningsforløb, der foregår samtidigt i et modul. Årgangen er opdelt i tre grupper af ni elever, som med læreren giver 10 personer. Det er krav som sundhedsmyndighederne på grund af COVID-19 har fastsat for, hvor mange, der må samles ad gangen.

Forløbet foregår i 8 uger, og der er anvendt to moduler fra Dansk og to moduler fra Naturteknologi til et tværfagligt modul om ugen. Undervisningen foregår i andet modul man-, ons- og fredag, så afgrøderne i Sproghaven passes hele ugen af de tre grupper.

¹¹ Emu-vejledning

Uge 19 – 26: Mandag: gruppe 1 Onsdag: gruppe 2 Fredag: gruppe 3	Klasselokalet – 1. lektion	Sproghaven – 1. lektion
Fag	Dansk	Naturteknologi
Fælles mål	Udvide elevernes ordforståelse i forhold til tidsangivelse med fokus på: Først, dernæst og til sidst med udgangspunkt i den litterære genre.	Udvide elevens viden om planternes forvandlingen fra frø til blomst, grøntsag eller frugt, med fokus på først, dernæst og til sidst.
Læringsmål	Eleverne kan udarbejde en skriftlig tekst med tidsangivelse og mundtligt redegøre for handlingsforløbet i forhold til først, dernæst og til sidst.	Eleven kan formidle forløbet fra frø til blomst, grøntsag og frugt samt beskrive de seks dele på planten, som hver har sin vigtige funktion i forvandlingen.
Indhold	Opsummering fra sidste lektion Illustrationer/billeder i form af tidslinje og små film. Skriftligt arbejde i kladdehæfte, ark og foldebog. Dukketeater	Dialog og stilladsering af dagens opgaver. Opfølgning fra sidst og de praktiske opgaver i forhold til bindingsordene: først, dernæst og til sidst.
Læremidler & arbejdsform	Læreren: Smartboard/Whiteboard Eleverne skriftligt (individuel):	Læreren: Plenum/fælles beskeder Praktisk arbejde i fællesskab, individuelt og i grupper. Skriftligt: Skrive skilte

	<p>Kladdehæfte, foldebog, ark (resumé) og teaterdukke.</p> <p>Eleverne mundtligt (grupper):</p> <p>Kort med billeder fra Sproghaven, handlingsbro og dukketeater</p>	<p>Spil: Tidslinje fra frø til blomst, grøntsag og frugt - alle</p> <p>Mundtligt: Billeder fra arbejdet i Sproghaven - grupper</p>
Metode	<p>Vekslede mellem lærerstyret og elevdeltagelse; plenum, grupper og individuelt.</p>	<p>Læreren styrer og eleverne er aktive i konkrete opgaver, i samtale og skrivning.</p>
Elevforudsætninger	<p>Der er forskel på elevernes niveau i Dansk. I plenum kan alle deltage og i skrive/tegne arbejdet på ark/kladdehæfte samt i spil (tidslinje m.m.)</p>	<p>Alle elever kan deltage - der er opgaver til alle.</p>
DsA	<p>Forforståelse/faglige ord</p> <p>Tankekort</p> <p>Tydlig gennemgang af dagens program, skrevet i punktform med billeder på whiteboard.</p>	<p>Eleverne inddeles i grupper, som kan støtte og hjælpe hinanden.</p>
Rammefaktorer	<p>Undervisningen foregår i klasselokalet.</p>	<p>Praktisk arbejde i Sproghaven.</p>

Evaluering	Tegn på at eleven kan skrive en fakta tekst om arbejdet i Sproghaven med tidsangivelser.	Tegn på at eleverne har opnået viden om klargøring af jord, spiring, beplantning og om den udvikling der sker fra frø til blomst/grøntsag/frugt. Tegn på at eleven kender forskel på blomster, grøntsager og frugt. Tegn på at eleverne kan placere billedkort fra frø til blomst, grøntsag og frugt i tidsangivelse.
------------	--	---

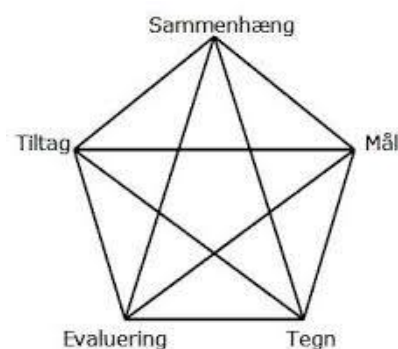
Tabel 1 - Undervisningsplan¹²

5.2 Vores bud på en undervisningsplan

Vi har valgt at bruge SMTTE- modellen som grundlag for vores egen undervisningsplan, og derefter holde den op mod den undervisningsplan, der bliver anvendt i praksis på Strandgårdskolen. Vi vil kigge på forskellen på de to og inddrage relevant teori, når der efterfølgende skal analyseres på, hvilket metodevalg der vil passe på grundlaget for Sproghaven.

SMTTE-modellen:

Denne model er en dynamisk model, hvor der bliver set på, hvordan de aktiviteter læreren har i sin undervisning har betydning for elevens læring. SMTTE-modellen er sammensat således, at der skal lægges mere fokus på eleven læring og ikke blot lærerens undervisning¹³. Evalueringen er derfor vigtig i denne model, da det er her, at læreren skal ind og se, om eleven viser tegn på at have opnået den ønskede læring ud fra de tiltag, der er sat for det igangværende forløb.




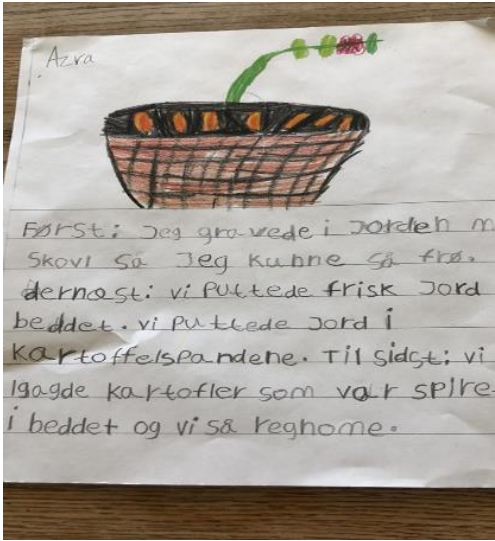
Figur 2 – SMTTE-modellen

¹² Inspireret af Hiim og Hipples relationsmodel.

¹³ Fibiger, Jørgens, M 2018 s. 82-83

I SMTTE-modellen er undervisningen bygget op om, at læreren skal iagttage, om eleven undervejs viser de nødvendige tegn på at have opnået den faglige viden og kunnen inden for et fagligt område, men også så dette passer til det klassetrin, eleven går på. Det er her det dynamiske element kommer ind da fokus er rettet mod elevens læring. Det er her vigtigt, at læreren løbende justerer på sit forløb, hvis det kan ses, at der ikke opnås det ønskede udbytte af forløbet.

<p>Sammenhæng</p>	<p>Eleverne har et tværfagligt forløb i foråret, hvor de træner ordforråd og sprogets opbygning samtidig med, at de er i Sproghaven, hvor de planter. Der tales f.eks. om: Først gør vi, dernæst gør vi og til sidst.</p>	 <p><i>Foto: Privat</i></p>
<p>Mål</p>	<p>Eleverne kan udarbejde en skriftlig tekst og mundtligt redegøre for handlingsforløbet i forhold til først, dernæst og til sidst.</p>	<p>Eleven skal formidle forløbet fra frø til blomst, grøntsag og frugt og prøve at beskrive de seks dele på planten, som hver har sin vigtige funktion i forvandlingen.</p>
<p>Tiltag</p>	<p>Opsummering så eleven kan få hentet den viden, der er opnået i sidste modul frem. De skal lave illustrationer/billeder i form af en tidslinje og små film. Skriftligt arbejde i kladdehæfte. Der skal produceres tidslinjer over plantens udvikling, som skal hænges op i klassen. Dermed får eleven omdannet den viden, de får til noget konkret på papir, og de "tvinges" til at tænke deres viden igennem. Læreren skal guide dem igennem processen og være med til at sætte ord på deres skriftlige arbejde. Læreren skal selvfølgelig huske at bruge først, dernæst, og sidst.</p>	<p>Dialog og stilladsering af dagens opgaver. Opfølgning fra sidst og de praktiske opgaver i forhold til bindingsordene: Først, dernæst og til sidst. I forhold til N/T delen er det vigtigt, der bliver set på deres tidslinjer, og at de gennem stilladseringen kan gå videre til, hvordan de skal passe deres planter. Læreren kan her gå rundt og tale med eleverne om, hvad de skal huske i forhold til processen for på den måde at få flyttet deres viden fra korttidshukommelsen over til arbejdshukommelsen.</p>

<p>Tegn</p>	<p>Eleven kan omsætte sin praktiske viden til skrift.</p>  <p>Først: Jeg grøvede i jorden og skovl så jeg kunne så frø. Dernæst: vi pakkede frisk jord i beddet. vi pakkede jord i kartoffelspandene. Til sidst: vi lagde kartofler som var spire i beddet og vi så koghøne.</p> <p><i>Foto: Privat</i></p>	<p>Den enkelte elev viser undervejs i sit praktiske forløb, at de gennem denne proces løbende kan beskrive, hvad der sker først, dernæst og til sidst. Dette tegn på læring ses også afspejlet i det skriftlige produkt.</p>
<p>Evaluering</p>	<p>Samspillet mellem undervisningen i dansk, Læsefidusen og den praktiske proces, der sker i Sproghaven har været gavnlige for elevernes udvikling. I dansk har de kunne øve ord, lydering og se sætningskonstruktion i Læsefidusen.</p>	<p>I Naturteknologi har de i praksis skulle plante og forholde sig til den proces et frø udvikling er og dermed skulle inddrage deres læring fra dansk. Den praktiske dimension har hjulpet dem til at kunne forholde sig til noget konkret, mens de har skulle bruge og udvikle deres sprog.</p>

Tabel 2 - SMTTE-undervisningsplan¹⁴

Når de to undervisningsplaner sammenlignes, er det tydeligt, at der er forskelle på opbygningen af planerne. I den øverste undervisningsplan er fokus lagt på, hvordan læreren har tænkt sig at gennemføre sin undervisning, og hvad der skal være med i overvejelserne hos lærerne. I SMTTE - undervisningsplanen er der efterlevet ideen om, at fokus skal være på eleven, og derfor fylder beskrivelserne af elevernes opgaver i forløbet mere. I SMTTE er lærerens rolle mere understøttende, mens eleverne

¹⁴ Udarbejdet af Pedagogisk Senter, Kristiansand

i højere grad selv skal udføre dem ud fra de stillede opgaver. Spørgsmålet er hvilken undervisningsform, der fungerer mest hensigtsmæssigt, når der tænkes undervisning i forhold til tosprogede i en 1. klasse, der skal have opøvet ordforråd?

Teoretikeren John Dewey skriver "I begynderundervisningen kan der tages udgangspunkt i elevernes erfaring..." Dette er en relevant del af Deweys reformpædagogiske syn, da det er tilsvarende til forløbet i Sproghaven. Her gør eleverne sig nogle erfaringer, og dermed kan de skriftligt tage udgangspunkt i, hvordan de kan bygge sætninger op ud fra først, dernæst og til sidst. Dewey nævner også, at der efterfølgende skal være en mere planmæssig udvikling af elevernes udvikling og tilrettelæggelse. Dette syn passer også fint ind i den undervisning, der finder sted på Strandgårdskolen, da de efterfølgende følger et mere "traditionelt" undervisningsforløb, hvor der både arbejdes i læsefidusens læse- og arbejdsbog.

Der skal selvfølgelig være blik for elevernes læring og ikke kun blik for, hvordan læreren skal formidle det ønskede stof ud til eleverne men også, hvordan eleven lærer bedst. Sproghaven følger principperne fra John Deweys teori, learning by doing, og det er vigtigt, da dette er med til at give eleverne noget konkret at forholde sig til.

Det er ligeledes relevant, at eleverne har en lærer, der kan tage dem gennem forløbet, da eleverne ikke har ressourcerne til selv at løse den sproglige opgave. Derfor vil det være vigtigt at læreren i høj grad gennemtænker, hvad der skal prioriteres i forhold til eleverne. I dette tilfælde kommer læringen i takt med de erfaringer, læreren er med til at give dem.

6. Didaktiske nærbillede

Det didaktiske nærbillede er observeret i 1. klasse. Undervisningen er et modul på i alt 90 minutter. Modulet er opdelt i to: 40 minutter i klassen (Dansk) og 40 minutter i Sproghaven (Naturteknologi) samt 10 minutter til overgang/bevægelse fra klassen til Sproghaven og omvendt. Klassen er delt i to hold, og hold 1 starter i klassen og hold 2 i Sproghaven. Observationen følger hold 1: Først i klassen og dernæst i Sproghaven. Grundet COVID-19 er der i klasselokalet taget højde for, at der skal være to meter mellem hver elev så smittefaren begrænses. Det betyder, at der er ni dobbelte borde i klassen. På hvert bord er der med et rødt kryds markeret, at her må man ikke sidde. Ovenpå krydset er placeret en plastboks med elevernes bøger, hæfter, penalhus m.m.

Alle har front mod væggen i den modsatte ende af indgangsdøren. Midtfor, på endevæggen, hænger et whiteboard, til højre står et smartboard og til venstre står et mobilt lærerbord med tastatur. På den ene af væggene er der to store vinduer og en glasdør med udsigt til et grønt område. På den modsatte væg hænger en opslagstavle, hvorpå der hænger retningslinjer for god håndhygiejne (de fem sunde superhelte), klassens kalender, klassebillede, klasseregler, taltabel, alfabetet samt elevtegninger.

Observationen starter lige efter formiddagspausen, hvor elever kommer ind i fællesrummet, hvor lærer (L) venter. "Kun hold 1 skal tage overtøj af, alle skal vaske hænder" siger L. L må minde eleverne om at stå i kø med afstand, og når de færdige, skal de sætte sig på deres plads og tage deres læsebogen frem. Hold 2 skal sætte sig på deres plads og vente.

I klassen er Naturvejlederen (E) mødt op, og flere af eleverne spørger, hvad de skal i gang med. E svarer, at hun lige om lidt, når alle er i klassen, vil fortælle hvem hun er. Da den sidste elev har sat sig, fortæller E hele klassen, at hun er naturvejleder på skolen. E fortæller at hun vil komme i klassen en gang om ugen fra nu og frem til sommerferien, og at hun har glædet sig til at møde dem. Herefter går hold 2 med E i Sproghaven og hold 1 bliver i klasselokalet.

L laver lyttesignalet (højre hånd løftet) og fortæller eleverne, at i dag skal de først genopfriske det, de læste sidst i eventyret om Klods Hans, og dernæst vil L læse eventyret færdigt. Til sidst skal de starte på at skrive et resumé af Klods Hans. L skriver på whiteboardet:

1. Hvad handler Klods Hans om? Ved siden af hænger L et billede af Klods Hans.
2. Lyt & tal - her hænger L et billede af ikonet "Læsefidusen".
3. Resumé - her tegner L et ark inddelt i først, dernæst og sidst.

"Godt" siger L - "Hvem kan fortælle, hvad Klods Hans handler om?" Alle fem elever markerer, og L spørger elev (M) "Om en prinsesse der skal giftes". "Ja," siger L, "men hvad starter eventyret med?" Eleverne kigger rundt på hinanden og fniser. "Kan I ikke huske det?" spørger L. "Hvor er det nu, det hele starter? Er det på slottet, i skoven eller ude på landet?" Nu markerer alle eleverne, og L spørger elev (S). "Ude på landet på en gammel gård". "Ja," siger L, "Hvem bor der?" Igen kigger eleverne på hinanden og hvisker. "Nå, siger L, hvad siger du (I)? "En mand med to, nej tre drenge". L nikker og smiler. "Godt og hvad sker der så? " Elev (I) udbryder: "Klods Hans kommer med sin ged, for han vil med". "Fint, men husk at række hånden op," siger L. "Med hvorhen?" spørger L. Alle markerer, og L spørger elev (H). "Til slottet for at gifte sig med prinsessen". "Ja," svarer L. "Hvad finder Klods

Hans på vejen?” Elev (U) svarer, at Klods Hans finder en død krage og en gammel sko, som han vil give til prinsessen. “Korrekt,” siger L.

Nu læser jeg de sidste to sider, og bagefter skal I skrive resumé. Der er 20 minutter tilbage, så skal I videre til Sproghaven. L læser de sidste to sider og stopper undervejs. Her strækker hun ordene samt forklarer hvad lek-si-kon, ol-der-mand, kak-kel-ovn, ha-ne-kyl-lin-ger og her-ska-bet betyder. L skriver ordene op i stavelser undervejs. L siger “Vi har ca. 10 minutter, så skal I tage overtøj på. E kommer med hold 2 og følger jer til Sproghaven”. Herefter får eleverne et ark, som de skal udfylde. Arket er inddelt i tre felter, og der er skrevet tekst, som eleverne skal afslutte:



Foto: Privat

Først:	Dernæst:	Til sidst:
På en gammel gård bor...	Klods Hans vil med og rider på en ged. Han finder tre gaver til prinsessen, som er...	Prinsessen gifter sig med Klods Hans, fordi han...

L siger: “I skal bare gøre det så godt, som I kan og ikke tænke på stavefejl.” Sammen hjælpes de ad med at skrive, hvad der skal stå i “først” efter teksten, som står fortrykt. L skriver det på smartboardet, og eleverne skriver det derefter i feltet. Mere når de ikke. “Vi fortsætter i næste uge,” siger L, da hun ser E komme med hold 2. Holdet pakker sammen og går i garderoben og er hurtigt klar til at følges med E tilbage til Sproghaven. Sproghaven ligger som en Atriumgård midt i bygningen, hvor skolekøkkenet og kantinen er placeret. Der er glasvinduer på alle sider og to døre ud til Sproghaven. Ude i Sproghaven er der langs alle vinduer plantekasser. Midt på står to bordbænkesæt. E har forberedt spande med små håndskovle og river samt koste. Endvidere er der små stykker træ, tusser, blomsterpinde til skilte, samt jord, krus og bønne-frø.

E byder velkommen og siger: “I dag skal vi først se på de visne rester fra sidste år, dernæst skal vi klargøre jorden i plantekasserne. Det gør vi ved at rive det visne væk og løsne jorden. Dernæst skal vi også feje gården ren for ukrudt. Til sidst skal vi plante bønne-frø i plastikkrus, som I skal passe i klassen. I næste uge skal vi så dem og de ting, I har forspiret med L”. E fortsætter med at fortælle: “Sidste år var der rødbeder, gulerødder, bønner, morgenfruer, tomater, agurker mm. i plantekasserne. Det skal vi også så i år.” H spørger: “Hvad betyder at løsne jorden?” E svarer: “Godt du spørger, men husk I skal række fingeren op”. E fortsætter: “Er der nogen, der ved, hvad det betyder?” Alle ryster på hovedet, og E svarer: “Det betyder, at man river i jorden, så det øverste lag jord vendes rundt. På den måde får jorden luft, og det er godt, når vi skal plante, for så gror planterne hurtigt op”. “Er der flere spørgsmål?” spørger E. Eleverne ryster på hovedet. “Er der nogen, der kan huske, hvad vi skulle først?” spørger E. Eleverne kigger på hinanden, og E gentager: “Først skal vi fjerne de visne planter fra sidste år. Dernæst løsnes jorden, ukrudt fjernes, og der fejes. “Hvad skulle vi til sidst?” Alle markerer, og E spørger (I). “Plante bønnefrø til næste gang”. “Flot,” siger E og fordeler små skovle og river til eleverne, så de kan gå i gang med at fjerne de visne planter fra sidste år. E siger, at alt ukrudt skal væk også mælkebøtterne”. H rækker fingeren op og spørger om mælkebøtter er ukrudt. “Jo,” svarer E, og de skal væk, for det spreder sig og ødelægger det, vi planter. Eleverne synes det synd, da det en flot gul blomst. E spørger, om de kan huske, hvad der nu skal gøres. “Fejes,” råber H, og E må igen minde eleverne om, at de skal huske at række hånden op. Alle får en kost, og der fejes på livet løs.



Foto: Privat

Da der er 15 minutter tilbage, siger E, at nu skal de plante bønnefrø i plastikkrus, og hun henter jord, bønner og glas. E viser, hvordan de først skal komme jord i koppen, dernæst en bønne og til sidst jord igen. Enkelte elever har brug for, at E hjælper dem i gang med processen. Alle eleverne udfører herefter arbejdet med såning, og alle arbejder koncentrerede. Enkelte løser opgaven alene og andre arbejder sammen i små grupper. E minder dem om, at de hver dag skal huske at vande bønnefrøet. Herefter vasker de hænder, og E følger dem tilbage til klassen.



Foto: Privat

7.0 Sproglig udvikling, Læremiddelanalyse og Læringsmiljø

I afsnittene herunder vil vi først beskrive de krav, der er i forhold til DsA og den sproglige udvikling, samt hvilken mulighed læreren har for at sikre at støtte eleverne bedst muligt i deres sproglige udvikling. Derfor har vi valgt at lave et overordnet billede på dette for derefter igen at dykke ned i Strandgårdskolens Sproghave. Dernæst er der udarbejdet en læremiddelanalyse af Læsefidusen 1, som er med til at belyse læremiddelsystemets styrker og svagheder. Derefter ser vi på det didaktiske arbejde, der foregår i Sproghaven og belyser, om læremidlet understøttes af processerne. Til sidst beskrives læringsmiljøets betydning for elevernes læring, som afsluttes med en analyse heraf med konkrete eksempler fra det didaktiske nærbillede.

7.1 Sproglig udvikling

Lærere i Danmark er underlagt Folkeskoleloven og herunder et krav om undervisning i dansk som andetsprog. På baggrund af bekendtgørelsen er det derfor interessant at undersøge, hvilke muligheder der er for at understøtte undervisning i DsA. Det er et fagligt område, der er organiseret på forskellige måder fra skole til skole, da DsA både kan indgå som en basisdel, et supplement eller en dimension af undervisningen.

Fælles for organiseringen af DsA er, at der er fokus på "Sproglig udvikling", og den styrkes ved at være et gennemgående tema i alle fag. Det stiller krav til det tværfaglige samarbejde, der samtidigt giver mulighed for at kombinere faglige læringsmiljøer, faglærernes tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen, idet formålet er at "bygge bro" mellem hverdagssproget og fagsproget¹⁵.

Fagene skal derfor i forhold til det faglige indhold arbejde med de fire sprogfærdigheder: lytte, samtale, læse og skrive:

¹⁵ Kilde- DPO1

Sprog	Receptivt	Produktivt
Mundtligt	Lytte	Samtale
Skriftligt	Læse	Skrive

Figur 3 - Sprogfærdigheder

Det *receptive* aspekt af sproget handler om, at eleverne bliver i stand til at lytte og læse sig til forståelse og tilegnelse af det faglige indhold. Læreren skal støtte og undervise eleverne, således at de får kendskab til fagord, begreber og fagspecifikt sprog. Det *produktive* aspekt af sproget handler om, at eleverne kan udtrykke sig og formidle fagligt indhold i samtale og på skrift og dermed udvikle sig til faglige, aktive sprogbrugere. Et godt og præcist mundtligt sprog er en betingelse for elevernes tilegnelse af faglig viden. Kommunikativ kompetence er en grundlæggende del af det mundtlige sprog og en elementær forudsætning for at kunne deltage i faglige samtaler i klassen.

Skriftlighed i fagene udvikles ved, at eleverne får indføring i den særlige tekstkultur, faget rummer, dvs. i forskellige teksttyper med forskellige formål, strukturer og sproglige kendetegn. Disse skal eleverne gøres bekendte med, således at de kan læse og skrive fagtekster og tilegne sig faglige indsigter på baggrund heraf, præcis som eleverne skal i forbindelse med arbejdet i Sproghaven. De fire sproglige færdigheder skal ikke ses som isolerede dele men som sammenhængende færdigheder, der udvikles i tæt samspil med hinanden. I undervisningen skal der derfor veksles mellem aktiviteter, hvor eleverne lytter, samtaler, læser og skriver¹⁶.

”Faglærerens rolle” i Sproglig udvikling – vejledning, peger blandt andet på at læreren skal kunne - hjælpe eleverne med at udvikle mundtligt og skriftligt fagligt ordforråd og tydeliggøre for elever, hvilke ord og begreber der er centrale i den faglige fremstilling, og hvordan de skal forstås i den

¹⁶ Emu-vejledning

konkrete faglige sammenhæng. Dette kan være en udfordring, grundet de tosprogede elevers forskellige niveauer og mangel på hænder til at kunne skabe yderligere forståelse hos den enkelte elev. Derfor er det et væsentligt supplement, at der også foregår sprogtilegnelse i andre fag og på baggrund af andre metoder¹⁷. I det didaktiske nærbillede ses denne metode anvendt i klasselokalet i eksemplet med Klods Hans, da L starter lektionen med at følge op på, hvad eleverne afsluttede med dagen før. Når der skal opbygges ordforråd, skriftlig struktur og sproglig forståelse, er det vigtigt at overveje, hvordan dette didaktisk skal gribes an, og derfor har vi lavet en læremiddelanalyse af Strandskolens dansksystem.

7.2 Læremiddelanalyse

Læsefidusen 1 er det læremiddel, der anvendes på Strandgårdskolen. Det er altid vigtigt, at se på hvordan et læresystem kan være med til at fremme elevens faglighed, men også hvordan læreren kan bruge de pågældende bøger. På denne skole bliver elevernes sproglig og skriftlig udvikling suppleret med besøg i Sproghaven, hvor de lærer ordforråd og sætningskonstruktioner i samspil med praktiske øvelser. Dette gør det endnu vigtigere at se på, hvordan Læsefidusen er bygget op, og hvad det betyder i forhold til den øvrige undervisning.

Tilgængelighed:

Læremidlet er et multimodalt og dermed, er der lagt fokus på, at billede og tekst er med til at understøtte hinanden. Eleverne bliver allerede fra starten præsenteret for de figurer, de skal møde i bøgerne, og Læsefidusen guider dig igennem hvilke historier, du bliver mødt af, og hvad ideen med historierne er. På mange af siderne i læse- og arbejdsbogen sidder Læsefidusen nederst på siden og guider, hvis der skal holdes specielt øje med lyde, eller hvis de skal bruge deres læsefinger. I det hele taget bliver eleverne guidet gennem materialet, og den lille abe er med til at tage eleverne i hånden og dermed give dem læsefiduser. De tekststykker elever bliver mødt af på hver side i bogen er til at overskue, og ligeledes er længden på sætningerne korte og afmålt efter ordenes sværhedsgrad. Der er sider, hvor sætningerne er ret lange, og siderne er mørkeblå, men her er det meningen, at læreren læser op for eleverne og derefter gennemgår teksten med dem. De bliver guidet gennem forskellige genrer i hele Læsefidusen 1, og der er en klar gentagende struktur i forhold til arbejdet i arbejdsbogen.

¹⁷ Kilde- DPO 1

Progression:

Arbejdsbogen er med til at sikre en udvikling hos eleven, da der arbejdes med genretræk, grammatik, og øveord hentet fra teksten. I læsebogen bliver eleverne mødt med de samme genrer, dog i forskellige afskygninger, samtidig med at niveauforskelle forekommer, hvilket gør, at eleverne bliver udfordret fra gang til gang. Det skal gerne være med til at udvikle deres strategier for, hvordan de skal "afkode" de forskellige genrer. Læsefidusen er delt op i afsnit og markante genreskift ved hvert kapitel, og i den forbindelse kan det ikke siges, at der er flydende overgange. Dog ses flydende overgange i de forskellige kapitler, der starter med højtlesningstekster, idet den tekst altid har en sammenhæng med den efterfølgende tekst, eleverne selv skal læse og arbejde med. Her har eleverne i fællesskab arbejdet med den pågældende genre med læreren, og dermed har klassen arbejdet i fællesskab med teksten og fået redskaber til, hvordan der skal arbejdes med deres "egen" tekst. Der kan også ses flydende skift inden for de enkelte afsnit, hvor eleverne skal lære at bruge de multimodale elementer til at understøtte og drage nytte af både fakta bokse og diagrammer men også de handlingsbroer, der er sat ind, når de læser skønlitterære tekster.

Differentiering:

Der er fælles elementer i både arbejds- og læsebogen. Der er højtlesning og gennemgang i læsebogen, og i arbejdsbogen er der en fælles diktat. Når det siges, at diktaten er et fælles element, er det fordi der til systemet også findes øveord, der skal printes ud, så eleverne kan øve ordene sammen. Alle elever øver de staveord, som passer til deres niveau. Læsefidusen lægger ikke op til den store differentiering, når der skal ses på, om eleverne kan opfatte det på forskellig vis. Her ligger det meget fast, at det er bestemte ting, de skal have ud af teksten, og bestemte arbejdsmetoder de skal have med videre.

Lærerstøtte:

Lærervejledningen gør det tydeligt, hvad eleverne skal fra gang til gang. Nederst på hver side står der til læreren beskrevet, hvad der skal tales om i henhold til de forskellige historier, og hvordan opgaverne i arbejdsbogen skal løses. Der er dog ikke vejledning til, hvordan læremidlet kan tilpasses i forhold til at inddrage andre tekster. Det er op til den enkelte underviser selv at udvikle andet materiale, der kan give en større understøttelse af de svage elever eller muligvis elever, der kan mangle udfordring på nogle områder. På den måde efterlader Læsefidusen ikke tomme huller, der gør, at læreren kan bruge sin intuition og afvige fra den undervisningsplan, der står i lærervejledningen.

Sammenhæng:

Der er god sammenhæng i læremidlets arbejds- og læsebog. Der tages udgangspunkt i tekstens ord i arbejdsbogen, og der bliver arbejdet med genretræk. Der er et godt design layoutmæssigt både med henblik på overskrifter, billeder, tekst- og fakta bokse. I arbejdsbogen er piktogrammerne med til at give en god idé om, hvilke ord der skal bruges.

Legitimitet:

Der bliver gennem hele Læsefidusen øvet samtale om litteratur, og ofte er det emner, eleverne kan sætte i forbindelse med deres egen hverdag, såsom venskab, lysten til at komme i cirkus eller velkendte historier som eventyr. De skal sammen med læreren tale om indholdet i teksterne og så småt påbegynde fortolkning af selvsamme. Der bliver øvet skrift, billeder og gennem det multimodale element i læremidlet kommer de også ind over lyd. Det skal dog tilføjes, at eleverne også selv skal tegne i deres arbejdsbog. Kritikken i forhold til legitimitet er, at det kun er på skrift og gennem læsning, at eleverne bliver præsenteret for lyd. Dette idet eleverne selv skal lave lyd til nogle af teksterne for på den måde bedre at indarbejde forståelsen af lydets betydning. Denne analyse er med til at understrege vigtigheden i, at læreren kender sit undervisningsmiddel, da Læsefidusen i høj grad er en færdig pakke. Det stiller store krav til lærerne at undervise efter Læsefidusens vejledninger, da det er forudsat, at eleverne er på nogenlunde samme niveau. Dette kan gøre det svært at undervisningsdifferentiere. Med udgangspunkt i Strandgårdsskolen, så er det ikke muligt at benytte arbejdsbogen, da niveauet er for højt, og der primært arbejdes procesorienteret. Manglen på de tomme huller gør også, at læreren ikke har det nødvendige frirum til at kunne bruge arbejdsbogen til at hjælpe eleverne i 1. klasse videre med deres sproglige udvikling.

Naturteknologi delen kan ikke implementeres til Læsefidusen, da læremidlet som førnævnt er et færdigt produkt. Af samme årsag må lærerne tænke alternativt for at lave et tværfagligt læringsmiljø, som der ses i Sproghaven, hvor der i højere grad er mulighed for at undervisningsdifferentiere grundet mulighederne for at kunne lave konkrete opgaver på elevernes faktiske niveau.

Man kan dermed have fokus på zonen for nærmeste udvikling (Vygotsky) og være bevidst om Meisterlære princippet (Jean Lave & Etienne Wenger), hvor de mindre faglige elever kan lære af de lidt stærkere elever. Det er med til at styrke de sociale kontekster.

7.3 Læringsmiljøer

Inspirationsprogrammet - Styrkelse af inkluderende læringsmiljøer i den pædagogiske praksis, som Børne- og Undervisningsministeriet står bag¹⁸ blev lavet som forsknings- og udviklingsprojekt i 2017/2018. Dette projekt omhandler, hvorledes læringsmiljøer kan bidrage til at inkludere alle og peger blandt andet på, at de fysiske rammer kan tænkes ind ved styrkelse af inklusion. Det er således interessant at undersøge om en kombination af alternative læringsmiljøer kan åbne op for et inkluderende læringsmiljø, der på en gang kan favne bredt, være inkluderende og give eleverne læringsudbytte og meningsfuldhed. Forskning peger også på vigtigheden af lærerens kompetence for elevers læringsudbytte¹⁹, blandt andet faglig og didaktisk kompetence, ledelseskompentence og relationskompetence. Hvad enten undervisningen foregår i et traditionelt klasserum eller et alternativ læringsrum, såsom en udeskole, er teorien gældende.

Undervisning i for eksempel en udeskole, vil dog stille højere krav til disse kompetencer, da der uden for klasserummet, ikke er de sædvanlige faste rammer, og dermed en større uforudsigelighed²⁰. Ved kombination af forskellige læringsmiljøer stilles større krav til lærerens kompetencer i ledelse, og til at understøtte klasseledelse er relationsdannelse et godt redskab²¹. Derudover vil en kombination af læringsmiljøer kunne åbne op for muligheder for et tværfagligt samarbejde på tværs af faglærere og andre aktører. Det er derfor afgørende, at vi som lærere, ved hvordan vi kan styrke vores klasseledelse og relationsdannelse ved undervisning i forskellige læringsmiljøer, så eleverne fastholdes, inspireres og motiveres.

8.0 Teori og analyse

Nedenfor har vi beskrevet relevante teorier, som vi mener er med til at understøtte vores besvarelse af problemformuleringen. Afsnittene afsluttes med en analyse og konkrete eksempler fra det didaktiske nærbillede.

8.1 Vygotsky – Teori

Teorien bag Lev Vygotsky inddrages i analysen, da Vygotsky mener, at barnets udvikling og læring er tæt forbundet, som han illustrerer ved den såkaldte “Zonen for nærmeste udvikling”. Denne model

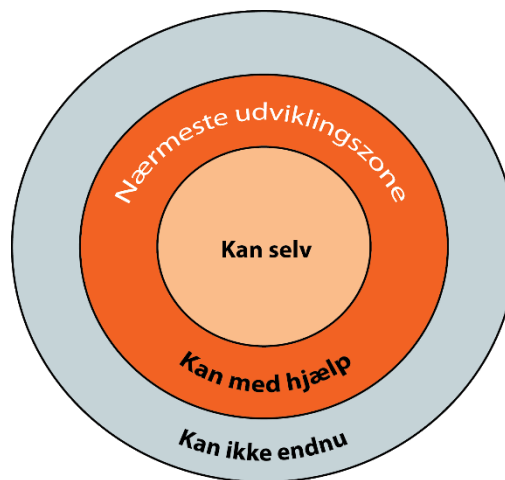
¹⁸ Rambøll, 2017

¹⁹ Nordenbo, 2008, s. 7

²⁰ Nikolaisen, 2011

²¹ Klinge, 2017, s. 124-125

er relevant at inddrage i forhold til at analysere, hvorledes eleverne støttes i deres læring i de forskellige læringsmiljøer.



Figur 4 – Zonen for nærmeste udvikling²²

Vygotsky var sovjetisk psykolog, som blev kendt for sin udviklingspsykologi og pædagogik. Vygotsky lagde vægt på mennesket som et kulturelt væsen, og at det sociale samspil havde betydning for udvikling, læring og motivation. Vygotsky var interesseret i samspillet mellem lærer, elever og deres samarbejde i forhold til at fremme læring og udvikling. Han mente at en persons udvikling var, og er påvirket af kulturens sociale institutioner, herunder skolen og myndigheder. Sprog og teknologi, udviklet af kulturen, påvirker tillige udviklingen af de kognitive evner i hver ny generation²³.

Vygotsky gjorde hermed opmærksom på, at samfundets og tidens tendenser er i konstant udvikling og vil ændres gennem generationer. Han lagde også vægt på, at mennesket ikke udvikler sig uden sociale relationer, og at dette sker uden for barnet. Vygotsky var som før nævnt, ophavsmand til begrebet “Zonen for nærmeste udvikling” som beskriver hvordan eleven vil være i stand til at tilegne sig viden, med støtte fra læreren eller klassekammerater, som eleven senere vil kunne mestre selvstændigt. Vygotsky mente, at barnets/elevens udvikling/biologiske modning følges parallelt med undervisningen.

Som beskrevet ovenfor er teorien udviklet til at blive bevidst om elevernes kommunikative færdigheder, personlige og sociale udvikling. Vi mener, at det er yderst vigtigt for den enkelte elev at opnå succes i det de arbejder med, netop for at kunne bevare elevernes lyst og motivation til læring. Zonen

²² Dammeyer, 2017, s. 149

²³ Dammeyer, 2017, s. 147-155

for nærmeste udvikling ligger mellem det eleven allerede mestrer, og det eleven ikke kan endnu og derved får eleven hjælp til. Eleven lærer altså med hjælp fra andre, og derigennem opnå størst muligt læringsudbytte, samt lyst og motivation til læring, som er vores formål²⁴.

Vi vil nu analysere, hvordan vi ser teorien blive brugt i henholdsvis klasselokalet samt i Sproghaven. Dette gøres for at belyse, hvorledes elevernes sproglige kundskaber mht. ordforråd, begreber støttes og udvikles. Der planlægges i forløbet ud fra, hvad eleverne kan, og hvor de er på vej hen. På denne måde tager man udgangspunkt i elevens kompetencer og arbejder ud fra den enkelte elevs nærmeste udviklingszone. Her er det relevant et gentage eksemplet fra afsnittet om det didaktiske nærbillede, hvor der i klasselokalet, 20 minutter inden lektionen slutter, oplæses de sidste to sider i historien om Klods Hans.

Som tidligere nævnt er L klar over, at der er en del svære ord, så hun strækker ordene, forklarer hvad de betyder, samt skriver dem op på tavlen f.eks. lek-si-kon og ol-der-mand. Således er eleverne her støttet af L i betydningen, samt hvorledes ordene staves. Derefter får eleverne udleveret et ark, som de selv skal udfylde med eksempler på først, dernæst... og til sidst... Eleverne kan her støtte sig til eksemplerne på tavlen. Men næste gang de skal lave opgaven, har de denne viden med sig og kan med større sandsynlighed løse opgaven uden samme form for lærerstøtte. Selvfølgelig skal niveauet være tilpasset elevernes kompetencer. Ligeledes ses en situation i Sproghaven, hvor E beskriver, hvordan et bønnefrø skal sås i detaljeret form. Eleverne har her brug for støtte og forklaring fra E, da de ikke kan eller ved noget om opgaven endnu. E hjælper dem herefter i gang med opgaven. Nogle elever har mere brug for hjælp end andre. Til sidst arbejder de fleste elever selvstændigt, eller med hinandens hjælp, med opgaven og er dermed kravlet helt op ad udviklingsstigen.

8.2 The Teaching-Learning Cycle

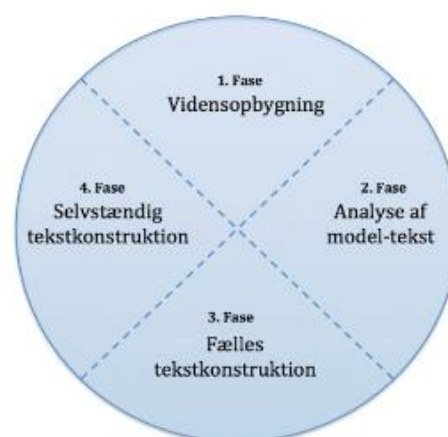
Det didaktiske princip i The Teaching-Learning Cycle er, at elevens tilegnelse af ny viden skal ses som en cyklisk proces, hvor gentagelse og langsom udbygning af stoffet udgør centrale fikspunkter. Modellen anvendes normalvis fra slutningen af 2. klasse og rummer muligheder for dels at repetere stof, og dels at udvide stoffet gradvist²⁵. Vi mener dog, at modellen også giver mening at bruge allerede fra 1.klasse, da der er brugbare elementer i teorien, som er relevant for udvikling af børns læring

²⁴ Knudsen & Wulff, 2018, s. 24

²⁵ Kilde Mailand s. 43

på alle klassetrin. Vi vil her beskrive teorien og efterfølgende give eksempler på, hvordan den kan bruges i praksis. Teorien er fleksibel og dermed velegnet til differentiering. Eleverne vil udvikle sig i forskellige tempi, og nogle elever vil ret hurtigt være i stand til at springe enkelte punkter i modellen over. Dette kommer vi nærmere ind på i analysen. Derudover har vi valgt kun at bruge principperne bag The Teaching- Learning Cycle men ikke i forhold til det genrepædagogiske, som modellen er designet til. Ligeledes har vi valgt at afgrænse analysedelen i forhold til undervisningen i klasselokalet.

Ved at bruge Teaching-Learning Cycle giver lærerne eleverne en ”reel chance for at konsolidere såvel fagviden som fagsprog, samtidig med at de får et værktøj til selv at producere tekster eller produkter, som Sproghaven på et højere niveau”²⁶. Når man arbejder med The Teaching-Learning Cycle, tager læreren udgangspunkt i selve elevernes forforståelse og viden. Læreren skal derefter stilladsere sig gennem de fire typer af faser, som modellen er bygget op om. På denne måde skabes der en fælles forforståelse for både den



Figur 5 – The Teaching-Learning Cycle

faglige viden og dermed fagsproget, før eleverne skal lave deres egen konstruktion. På denne måde stilladseres eleverne til et højere fagligt mål gennem en struktureret og overskuelig tilgang.

1. Fase – Vidensopbygning

I den første fase udforsker læreren og eleverne feltet sammen. Eleverne tilegner sig en ny viden og stifter bekendtskab med fagområdets specifikke værktøjer. Læreren indleder fasen med at danne sig et overblik over elevernes forforståelser i forhold til undervisningsmålene. Der formuleres altid et klart mål for selve produktet af aktiviteten og undervisningen²⁷. Kommunikation gennem interaktion er altafgørende i fase 1. I det didaktiske nærbillede ser vi i klasselokalet, at L vidensopbygger, dels ved at gennemgå timens indhold og dermed skabe forforståelse, og dels ved at stille spørgsmål til det, eleverne allerede tidligere har lært omkring Klods Hans. Eleverne bør i fase 1 tage noter, lytte, tale,

²⁶ Johansson & Ring, 2012, s. 33

²⁷ Johansson & Ring, 2012, s. 34

læse og arbejde parvis og i grupper, hvilket giver mange forskellige autentiske kommunikationsmuligheder. Ligeledes kan det være en fordel for de nyankomne elever at arbejde gruppevis på deres eget modersmål, hvilket anbefales i alle faser, dog hovedsageligt i fase 1.²⁸

Når eleverne arbejder i grupper og kommunikerer på det sprog, de er stærkest i, kan de tale på et højere sprogligt og kognitivt niveau. Her kan man også tage højde for, at elever med dysleksi kan arbejde sammen, da de arbejder ud fra samme forudsætninger. L kunne med fordel tænke på at implementere elevernes første sprog som en del af undervisningen i vidensopbygningsfasen, evt. ved at de kan tale om, hvad Klods Hans handler om på deres eget sprog i små grupper eller skrive noter, således at de kan tale på et højere sprogligt og kognitivt niveau. Herefter kan det tillærte omsættes til dansk og eleverne vil have en større forståelse for emnet og genren samt have mod på at kunne genfortælle på dansk. Ligeledes giver lærerne også plads til elevernes baggrund og skaber rum til forforståelse hos de elever, der har svært ved DsA.

2. Fase – Analyse af modeltekst

I fase 2 præsenteres eleverne for en modeltekst i den genre, læreren har planlagt at arbejde med, i dette tilfælde i klasserummet. Produktet eller tekstens formål, struktur og sproglige træk diskuteres. Teksten dekonstrueres i fællesskab og gennem samtale, får eleverne blik for forskellige mønstre, samt at opbygge et fælles sprog. Et såkaldt metasprog²⁹. Ved at opbygge et metasprog i klassen og Sprog-haven, sørger læreren for, at eleverne får en fælles forforståelse for emnet, strukturen og evt. sproglige træk. I det didaktiske nærbillede i klasselokalet ser vi, at L på dette niveau fortæller eleverne, at de skal genopfriske det de læste sidst i eventyret om Klods Hans. L stiller spørgsmål til teksten, og den dekonstrueres derfor i fællesskab i klassen, da de fleste elever kan svare på de stillede spørgsmål. Eleverne får her et fælles sprog. Fase 2 vil i dette tilfælde overlape ind i fase 3, da fase 3 til dels også omhandler tekstforståelse.

²⁸ Ibid, s. 34

²⁹ Ibid, s. 35

3. Fase - Fælles tekstkonstruktion

I denne fase skriver læreren og eleverne sammen en tekst inden for den valgte genre. Dette for at styrke kendskabet til den genre, der arbejdes med. Læreren styrer skrivningen og stiller spørgsmål om de forskellige niveauer og sproglige valg. På den måde benytter eleverne den viden og læring, de har opnået i de foregående faser³⁰. Læreren stiller opklarende spørgsmål og kommer med forskellige formuleringer, som eleverne skal tage stilling til. Ligeledes lærer eleverne af hinanden gennem interaktionen, dels ved at dele ud af deres viden om emnet og ved at korrigere og hjælpe hinanden.

Denne stilladsering betyder, at fælles skrivningen foregår på et højere kognitivt niveau, end hvad den enkelte elev selv kunne have mestret. Dermed arbejdes der inden for zonen for nærmeste udvikling. Både i dette tilfælde samt i fælles skrivningen tager interaktionen udgangspunkt i en fælles vidensbase. I denne fase er der også mulighed for at arbejde med at styrke elevernes indbyrdes relationer. I det didaktiske nærbillede stiller L her opklarende spørgsmål til Klods Hans, mens hun i den sidste del af timen, læser, forklarer og skriver svære ord på tavlen for at udvide elevernes forståelse for det læste, f.eks. ord som “kak-kel-ovn” og “ha-ne-kyl-lin-ger”. Eleverne bliver ligeledes bevidste om bøjningsformer og morfemer på et meget tidligt stadie.

4. Fase - Selvstændig tekstkonstruktion

Her arbejder eleverne med individuel tekstskrivning, fortsat med støtte fra læreren, og med brug af det fælles metasprog, som læreren og eleverne sammen har skabt i de foregående faser. Vi mener, at det kan fremme motivationen for læring hos mange elever, hvis de ved, at der ikke bliver stillet krav til stavning og korrekthed. Det kan være en begrænsning for dem, hvis de hele tiden skal have fokus på korrekt stavning og tegnsætning.

The Teaching-Learning Cycles ovenstående faser danner grundlag for den nødvendige forståelse og viden, som eleverne skal tilegne sig, når de har arbejdet med et nyt emne/genre produkt. Derfor mener vi, at modellen er et brugbart værktøj for alle elever, når man skal arbejde med stilladsering og faglig udvikling, hvor alle elever har mulighed for at deltage trods deres forskellige typer af udfordringer.

I forhold til det didaktiske nærbillede ser vi her, at L udleverer et ark til eleverne, som de selv skal udfylde. Arket er inddelt i tre felter, og der er skrevet tekst, som eleverne skal afslutte. Der er ingen

³⁰ Johansson & Ring, 2012, s. 37

forventning om, at eleverne kan stave korrekt, men at de forsøger på eget niveau, da L siger: "I skal bare gøre det så godt, som I kan og ikke tænke på stavefejl".

Som beskrevet i afsnittet kan vi godt se elementer af The Teaching-Learning Cycle i det didaktiske nærbillede, men arbejdes der mere konkret med denne teori, ville man kunne skabe større bevidsthed i forhold til at komme hele vejen rundt i undervisningsforløb, uden at enkelte elever ville blive tabt. The Teaching-Learning Cycle tilgodeser undervisningsdifferentiering og har fokus på stilladsering, som vi mener er en stor hjælp for tosprogede elever, der skal lære DsA.

8.3 Lave & Wenger

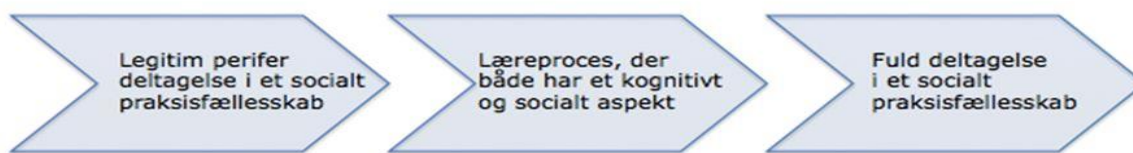
Lave og Wengers teori anvendes til at belyse læringen i de to læringsmiljøer fra det didaktiske nærbillede, hvor vi vil belyse, om der er forskel på læring i praksisfællesskabet i de to læringsmiljøer. Denne teori anvendes i analysen. Étienne Wenger (født 1. juli 1952) er en læringsteoretiker. Wenger er især kendt for sin teori om situeret læring. Teorien om situeret læring og hans ideologi omkring praksisfællesskaber er udviklet sammen med Jean Lave. Læringsteoriene er inden for socialkonstruktivismen og bygger grundlæggende på, at læring skabes mellem mennesker. Man kan også sige, at læring er noget, der er mellem mennesker og ikke i mennesker. Det stiller store krav til individet og ikke mindst fællesskabet, da man skal kunne engagere sig i fællesskabet for at lære. Derfor må fællesskabet arbejde på at forbedre deres praksis for at være sikker på, at nye medlemmer kommer til, da praksisfællesskabet ellers ikke kan eksistere.

Teorien bryder desuden med forestillingen om, at læring udelukkende bygger på decideret undervisning. Situeret læring betyder, at læringen er en del af de daglige aktiviteter. Dermed flyttes fokus væk fra spørgsmålet om, hvorvidt elever lærer noget ved deltagelse i forskellige aktiviteter til spørgsmålet om, hvad og hvordan de lærer ved deltagelse i de forskellige aktiviteter³¹.

Ved situeret læring forstås læring som bundet op på deltagelse i sociale praksisfællesskaber. Det vil sige, at læring ikke kun finder sted et bestemt sted men derimod i alle kontekster³². Étienne Wengers og Jean Laves teori om situeret læring omhandler læring som kontekstafhængig og er således medtaget i forhold til de kombinerede læringsmiljøer. Endvidere knytter læring sig til den proces, hvor den lærende elev bevæger sig fra at være accepteret men uerfaren i fællesskabet, også kaldet legitim perifer deltagelse, til at befinde sig i læreprocessen, til endelig fuld deltagelse i det sociale fællesskab.

³¹ Alinea, 2011

³² Alinea, 2011



Figur 6 – Læring i praksisfællesskabet³³

Lave og Wengers teori om situeret læring inddrages i analysen til at belyse læringen i det alternative læringsmiljø fra det didaktiske nærbillede, samt om der ses en læring i praksisfællesskabet. De tre processer i modellen benævnes som fase et (perifer deltagelse), to (læreproces) og tre (fuld deltagelse) jævnfør tidligere viste figur 6. Faserne beskrives med glidende overgange, da processerne ofte overlapper hinanden.

Vi vil nu analysere, hvordan vi ser situeret læring komme i spil i Sproghaven, som er set i det didaktiske nærbillede. Fase 1 fremstår i Sproghaven, da eleverne får fortalt, hvad der skal ske i den pågældende lektion af E. Blandt andet at eleverne skal løsne jorden. Eleven H spørger, hvad dette betyder, hvorefter E spørger, om der er nogen, der ved, hvad det betyder? Alle ryster på hovedet. E forklarer, hvad det betyder. Vi bevæger os her over i fase 2, hvor elever dels får ny læring og dels kan svare på resten af de spørgsmål, som E stiller. Vi er stadig i fase 2, da de kognitivt skal til at feje og samtidig socialiseres, da alle eleverne deltager i processen. Igen ser vi et overlap, da vi bevæger os fra fase 2 til fase 3 i forbindelse med feje-opgaven. E spørger, hvad der skal gøres nu. "Fejes," råber H. Alle får en kost og begynder at feje. Eleverne er her i fuld deltagelse i et socialt praksisfællesskab. Læringsfællesskabet styrkes, da de ser hinanden arbejde. Vi ser også endnu et eksempel, hvor E i fase 1 fortæller, at eleverne skal plante bønnefrø, og hvordan dette skal gøres. Eleverne er i fase 2 og 3, som overlappes ved, at de er i en læringsproces undervejs, hvor de planter frøene med først jord, dernæst frø og til sidst jord og vand. Denne opgave arbejder eleverne med i et socialt fællesskab. Dertil kan tillægges muligheden for, at enkelte elever kommer i mesterlære. Dette skal forstås ved, at eleven gradvist tilegner sig de socialt forankrede færdigheder og traditioner, som undervisningen i Sproghaven består af (feje, så, luge, høste mm.) De mindre stærke elever kan lære af de stærkeste elever ved at være i den sociale praksis og se, hvordan de løser de enkelte opgaver³⁴.

³³ Lave & Wenger, 1991

³⁴ Dammeyer, s. 153

8.4 John Dewey

John Dewey og hans teori vedrørende “Learning by doing” er valgt, da Dewey er relevant i forhold til at belyse mulighederne for, hvorledes eleverne gennem handling kan erfare i de forskellige læringsmiljøer. I analysen anvendes Dewey til at belyse, hvilke muligheder de to læringsmiljøer kan give eleverne til at erfare gennem handling. Dewey var amerikansk filosof og psykolog (1859-1952) og var fortaler for en barncentreret pædagogik. Barnets liv og aktiviteter skulle være i fokus. Learning by doing er den bærende tanke for John Dewey, der gik ind for eksperimenterende undervisning, og at skolens formål burde være, at lære eleverne “at leve”. Han mente, at skolen burde hænge sammen med det sociale fællesskab og demokratiet som praksis, og at lærerens rolle derfor skulle være at hjælpe og guide i stedet for at stå foran tavlen og diktere³⁵.

Vi vil nu analysere en situation fra klasserummet, hvor lærerens rolle ses tydeligt. I klasselokalet er der en situation, hvor læreren, L, står ved tavlen og fortæller, hvad elever skal nå i den pågældende lektion. L stiller spørgsmål: “Hvem kan fortælle mig, hvad Klods Hans handler om?” Eleverne får i fællesskab lov til at reflektere og besvare spørgsmålet. Dernæst guider L eleverne, da de ikke kan svare på spørgsmålet om, hvad eventyret starter med? L giver dem her forskellige muligheder “Er det på slottet, ude i skoven, på landet” Herefter markerer alle eleverne. L har her gjort brug af at have en hjælpende og guidende funktion frem for en dikterende. Deweys ide om at tage udgangspunkt i børnenes erfaringsverden ses i dag afspejlet i fælles mål, hvor eleverne i indskoling skal kunne forholde sig til velkendte situationer.

I Sproghaven er der et eksempel på, hvordan de kan inddrage egne erfaringer med lærdom til ny viden. Først ved at så og luge dernæst at passe afgrøderne i haven for til sidst at høste sit arbejde. Foruden at lære det helt håndgribelige, arbejdes der med at sætte ord på og arbejde konkret med begrebsforståelsen i hele forløbet. Undervisningen lægger her op til en eksperimenterende tilgang og helt konkret læring, der kan bruges i livet. Vi vil nu analysere et eksempel, hvor vi ser en helt konkret læringsproces. “E siger, at alt ukrudt skal væk også mælkebøtterne”. H spørger, om mælkebøtter er ukrudt og får bekræftet dette. E fortæller, at de skal væk, da de spreder sig og ødelægger det, de skal plante. Eleverne synes, det er synd, da det er en flot gul blomst. Eleverne går i gang med at fjerne ukrudt. Eleverne er her blevet bevidste om, at ukrudt skal væk for at nyt liv kan gro, selvom det er

³⁵ Dammeyer, 2017, s. 106

pænt ukrudt. De er ligeledes blevet sat til at fjerne ukrudtet i praksis og får her koblet noget konkret arbejde på den nytilegnede læring. De praktiserer her learning by doing på bedste vis.

8.5 Intersprogsanalyse med respons - inspireret af Hatties teori

I dette afsnit vil vi dykke ned i en elevtekst og udarbejde en analyse af en elevs "intersprog" med henblik på at give eleven tilbagemelding på opgaven og i den forbindelse kort redegøre for Hatties teori omkring motiverende feedback. I denne sammenhæng for at påvise, om Sproghaven understøtter eleverne i DsA, og hvordan vi som lærere kan motivere eleverne. Intersproget er et selvstændigt sprog med egne regler og systematik³⁶. L. Selinker definerer intersprog som "Det sprog eleven bruger, når hun er i gang med at udvikle et nyt sprog"³⁷. Det betyder endvidere, skriver Selinker, "at læreren i sin analyse af teksten skal lede efter tekstens systematik frem for tekstens fejl"³⁸. Ligeledes påpegede vi, at "kunsten er at forsøge at forstå den systematik, der ligger bag intersproget, for dermed bedst at kunne støtte elevens sproglige udvikling. Det er dog vigtigt i systematik-jagten, at være opmærksom på, at intersproget kan variere fra elev til elev"³⁹. Desuden at "Indsigt i den enkelte elevs sprog og faglige viden er centralt hvis man skal give den bedste støtte og respons"⁴⁰. En analyse af elevens intersprogsudvikling vil således danne grundlag for den retning, elevens sprog udvikler sig og tydeliggøre, hvilken strategi eleven anvender i sprogtilægnelsesprocessen. Dette kan hjælpe læreren i at finde en strategi, som kan anvendes, så elevens sprogudvikling understøttes⁴¹. Ved hjælp af kortlægningen vil en intersprogsanalyse kunne anskueliggøre læringsmål og passende udfordringer, som vil styrke den enkelte elevs læringsudbytte"⁴². Vi konkluderede således i DPO2: Intersprogsanalyse er et "redskab" som læreren kan anvende med henblik på at udvikle elevens intersprog mod målsproget⁴³.

³⁶ Kom ind i sproget s. 165

³⁷ Selinker 1972

³⁸ Ibid

³⁹ Kom ind i sproget s. 165

⁴⁰ Kom ind i sproget s. 163

⁴¹ DsA s. 54

⁴² Kom ind i sproget

⁴³ Ibid

Azra har tegnet et billede af en spand med en blomst. I teksten under beskriver Azra, hvordan hun først klargjorde jorden, så hun kunne så frø. Dernæst, at holdet kom jord i bedet og kartoffelspandene for til sidst at lægge kartofler. Her så de en regnorm. Analysen af hendes tekst indeholder seks punkter og danner grundlag for den respons, Azra skal modtage.



Foto: Privat

1) Elevens genre- og kommunikationsforståelse

Azra skal skrive en fakta tekst, hvor hun tydeligt skal beskrive en proces, der er sket gennem arbejdet ude i Sproghaven. Kravet er, at hun skal beskrive denne proces, hvor først, dernæst og til sidst skal indgå for at anvende tidsangivelser i skriftlig fremstilling. Disse krav har hun fulgt rigtig flot, og det er nemt for læseren at følge med i forløbet og se, hvad der er sket gennem hendes og holdets arbejde. Både teksten og tegningen er holdt meget konkret. Der ses ikke en, der står og vander eller en glad pige ved siden af, så Azra har holdt sig til fakta genren, idet der kun er noget relevant med i forhold til det, som Azra beskriver. Det kan være rigtig svært at skrive en fakta tekst og det eneste sted, det begynder at skifte til den narrative genre er i den sidste sætning “og vi så regnorme”. Genren bliver også multimodal, da Azra understøtter teksten med en tegning,

2) Tekstens komposition

Azra har gjort brug af først, dernæst og til sidst, så selvom hun skriver uden pause, er der tydelige opdelinger i tidsangivelser. Hendes kolontegn er med til at markere en tydelig opdeling af teksten. Dette er ikke forstyrrende, da tekststykkerne hænger sammen i beskrivelsen af forløbet. Azras brug af *jeg* og *vi* indikerer, at hun beskriver, hvad hun selv har lavet, og hvad hele holdet har lavet f.eks. “Jeg gravede i jorden...” og derefter “Vi puttede frisk jord i kartoffelspanden...”.

Den sidste sætning er med til at vise, hvordan Azra optager sprogbrug fra de voksne, idet udtrykket *frisk jord* er en vending voksne bruger, hvor børn snarere vil bruge vendingen ny jord eller mere jord.

3) Leksikon og semantik

Der er den samme struktur i sætningerne, da de i teksten ofte starter med *jeg*.

Teksten er skrevet i jeg- og vi form. Eksempler på dette er: Jeg gravede, jeg kunne, vi puttede, vi lagde, samt vi så.

4) Syntaks

De korte sætninger gør, at beskrivelsen er letlæseligt, da det er meget konkret beskrevet, hvad der er sket i Sproghaven.

Azra har for det meste holdt sin tekst i datidsform, hvilket gør, at den ellers fine fakta tekst får ordlyd hen af oplæsning. Du kan som læser næsten høre en lille pige stemme, mens der læses.

Der er skrevet meget i helsætninger, men igen gør den sidste sætning, at der kommer en delsætning med "... og vi så regnome".

5) Morfologi

Azra har godt styr på bøjningerne, eksempelvis *jeg gravede* og *vi puttede*.

Enkelte steder er teksten skrevet i førnutid: *Jeg kunne så frø*.

Azra gør ikke brug af adjektiver, og hun anvender kun personlige pronominer som *jeg*.

6) Ortografi

Azra staver flot, og der er kun få deciderede stavfejl i teksten: *beddet, lgagde, regnome*. Eleven kan også stave morfematiske, altså ikke-lydrette ord f.eks. *lagde*, hvor *d* lyden ikke er en del af udtalen.

Hvis det skulle have været stavet efter lyderingen, havde der stået *lage*. Det er tydeligt, at eleven har ret godt styr på lange og sammensatte ord såsom: *kartoffelspandene*.

Teksttype, titel	Kommentar til teksten
<i>Tekstens formål</i> At fortælle om arbejdet i Sproghaven på en underholdende måde	Hej Azra. Du har skrevet en fin beskrivelse om arbejdet i Sproghaven. Du beskriver flot, hvad du gjorde, så du kunne så frø. Desuden også hvad holdet gjorde, da I til sidst lagde kartofler i bedet. Det er endvidere tydeligt, at du ved, at man kan så frø direkte i jorden. Du viser også viden om, at kartofler skal forspires, da du nævner, at kartoflerne i bedet havde spiret. Du har desuden tegnet en flot tegning af en spand med en blomst.

<p><i>Tekstens struktur</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientering (hvem, hvornår, hvorfor) • Hvad er der sket i en rækkefølge • Kommentar/evaluering 	<ul style="list-style-type: none"> • Du fortæller hvad du gjorde, men også om samarbejdet med at komme jord i bedet og lægge kartofler. • Du har styr på handlingsbroen. Først beskriver du, hvordan du gravede i jorden, så du kunne så frø. • Du beskriver dernæst i midten af teksten, at I kom jord i bedet og spande. • Til sidst afslutter du med at fortælle, hvordan I lagde kartofler i bedet, og at I her så en regnorm. <p>Du laver således en fin indledning, en midte samt en afslutning. Fortæl gerne mere om arbejdet i Sproghaven og brug gerne adjektiver som: pæn, skøn, flot, grim, lille, sød m.m. Det vil gøre din tekst mere spændende at læse. F.eks.: <i>Jeg gravede i jorden med en skovl, som var lille og nem at bruge.</i></p>
<p><i>Tekstens sprog</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Jeg fortæller (<i>jeg</i> eller <i>vi</i>) • Præteritum • Tidsord 	<ul style="list-style-type: none"> • Du er god til at bruge jeg- og vi-fortæller, så vi ved, at teksten handler om dig og jeres samarbejde. Du skriver teksten i førnutid og datid. • Du er god til at bruge de tidsangivelser, som vi øver. • Du kan med fordel øve dig på at lave afsnit med punktum, da teksten derved bliver mere flydende at læse. Du kan ligeledes øve dig på at skrive med stort efter punktum. Det er et rigtig fint stykke arbejde, du har lavet.
<p><i>Sådan kommer du videre med din tekst</i></p>	<p>Du kan med fordel prøve at øve dig i at skrive længere sætninger og gerne med adjektiver, samt at starte på et nyt afsnit, når du anvender tidsangivelserne.</p>

Tabel 3 – Analyse af teksten

For at gøre tilbagemeldingen på Azras tegning og tekst motiverende kan læreren med fordel anvende Hatties teori. Hattie mener, at respons skal være motiverende og indeholde klare læringsmål samt passende udfordringer, da disse faktorer er afgørende for elevens læring.⁴⁴ Responsen opdeler Hattie i tre: Feedup (Hvor skal jeg hen?), feedback (Hvordan går det undervejs i processen?) og feedforward (Hvad er næste skridt?).⁴⁵

I respons-skemaet er vores feedup til Azra: *Fortæl gerne mere om arbejdet i Sproghaven og brug gerne adjektiver som; pæn, skøn, flot, grim, lille, sød m.m. Det vil gøre din tekst mere spændende at læse. F.eks. jeg gravede i jorden med en skovl som var lille og nem at bruge.*

Feedback er i skemaet: *Du laver således en fin indledning, en midte samt en afslutning. Du er god til at bruge Jeg- og vi fortæller, så vi ved at teksten handler om dig og samarbejdet i Sproghaven. Du skriver teksten i førnutid og datid.*

Feedforward har vi anskueliggjort i afslutningspunktet: *Du kan med fordel øve dig i at skrive længere sætninger og gerne med adjektiver samt starte på et nyt afsnit, når du anvender tidsangivelser.*

9. Perspektivering

Gennem observationerne på Strandgårdsskolen og under vores arbejde med en elevgruppe på 80-90% tosprogede, vil det være relevant at se på antallet af tosprogede i folkeskolen. Vi har derfor reflekteret over, hvordan, eller om didaktiske læremidler til dansk, tilgodeser elever med dansk som andetsprog og deres ressourcer. Spørgsmålet er essentielt, da der hvert år kommer indvandrere med børn til Danmark, f.eks. er andelen af ikke-vestlige indvandrere femdoblet de seneste 30 år.⁴⁶ I en undersøgelse fra Danmarks Statistik kan man læse, at Danmarks befolkning bestod af 5.822.763 pr. 1. januar 2020. Deraf havde 86,1 % pct. af befolkningen dansk oprindelse, mens 10,5 pct. og 3,3 pct. var henholdsvis indvandrere og efterkommere. Blandt indvandrerne i Danmark kom 58 pct. fra ikke-vestlige lande. For efterkommerne var andelen med ikke-vestlig oprindelse 84 pct. I kraft af den øgede indvandring og at indvandrere og efterkommere udgjorde 13 pct. af befolkningen i Danmark i 2020⁴⁷, så er der

⁴⁴ Kom ind i sproget s.153

⁴⁵ Ibid

⁴⁶ Danmarks Statistik, 2020

⁴⁷ Integrationsbarometer.dk

flere børn i den danske grundskole fra både vestlige og ikke-vestlige lande, der har et andet modersmål end dansk. Det mangfoldige klasserum medfører, at lærere skal kunne vurdere læremidler ud fra et andetsprogsdidaktisk perspektiv, "da indhold, sprog og didaktisering spiller en stor rolle for flersprogede elevers muligheder for at lære fag og sprog."⁴⁸ Alle lærere er derfor forpligtet til at arbejde med elevernes sproglige udvikling. Således er temaet målrettet alle elever samtidig med, at det har særligt fokus på tosprogede elever og på elever med dysleksi. Derfor skal lærere have øje for den sproglige dimension i de didaktiske læremidler, som skolen råder over, da de indkøbte midler kan være forældede i forhold til de lovgivningsmæssige rammer, eller læremidlerne er for færdiglavede. Hvis det er tilfældet, så bør lærerne kompensere for manglerne, så læremidlerne understøtter både et- og flersprogede elevers læring.

I fælles mål for dansk som andetsprog ses det tydeligt, hvor højt prioriteret det er at give eleverne nogle basiskundskaber, det forventes at elever med dansk som modersmål allerede besidder, når de starter i skolen. Med udgangspunkt i indledningens perspektiver, undersøgelser og erfaringer, så viser målene for dansk som andetsprog også, at der her skal arbejdes med strategier for at støtte eleverne. Det ses ikke som et specifikt punkt under fælles mål for danskfaget. Dette er også vigtigt at have for øje, når der skal tilrettelægges undervisning. Det er blevet tydeliggjort at læreren skal være opmærksom på, hvordan eleverne bedst muligt opnår forståelse for det mundtlige og skriftlige element, der er så vigtigt i skolen. Vores egne erfaring gennem opgavens elementer viser også, hvor vigtigt det kan være at udnytte de forskellige fags læringsmiljøer og dermed styrke elevernes læring. Tværfagligt samarbejde kan være med til at styrke relationer mellem kolleger og samtidig udvikle lærerens kompetencer, da man blandt andet får indblik i hinandens arbejdsmetoder.

10. Diskussion

I vores undervisningsplaner har vi som tidligere beskrevet valgt at tage udgangspunkt i to udgaver. Dette medførte også overvejelser om hvilken vinkel, der ville være bedst i forhold til vores problemformulering. Er det lærerens udførsel af undervisning, der skal være det bærende grundlag, eller er det fokus på, hvordan elevens indlæring bedst muligt tilrettelægges? Det er vigtige overvejelser, da det er vigtigt for al didaktik at have syn for, hvad der skal ligge til grund for undervisningen. Derfor er det også svært at komme med et entydigt svar, idet der ikke nødvendigvis er noget, der er rigtigt

⁴⁸ Christensen, 2017, s. 240

eller forkert. Så hvordan afvejes de to metoder, så man finder den "gyldne middelvej" Det var derfor interessant at se på, hvilket forskelle der ville være i de to undervisningsplaner, og hvad der kunne ses af styrker og svagheder efter at have fortolket disse. For at kunne tilrettelægge en undervisning, som tager højde for elevernes forskellige niveau og forudsætninger, er det vigtigt at være bevidst om, hvordan man kan differentiere undervisningen i forskellige former, og hvordan man kan stilladsere eleverne.

Tværfagligt samarbejde bliver ofte ikke anvendt meget i folkeskolen, og derfor er det ikke nødvendigvis noget, der er stor erfaring med på trods af, at der er mange elementer, der går igen fra fag til fag. Så er det ikke naturligt, at benytte sig af det? Hvis vi som fagpersoner bliver bedre til at inkludere de elever, der har det svært, mener vi, at disse elever ville befinde sig i et bedre samspil i klassemiljøet, og de vil forhåbentligt opnå en større lyst til læring. For at indgå i almenundervisningen vil anvendelse af støtte i form af holddannelser, tolærerordning, undervisningsassistenter være en god måde at skabe en inkluderende tilgang til undervisningen for eleverne, og det ville også skabe rum og muligheder. Med denne tilgang får de den fornødne støtte, som de har brug for. En målrettet og gennemtænkt undervisning vil være med til at skabe et inkluderende læringsmiljø for eleverne, og eleverne ville føle sig set ift. deres egne forudsætninger.

Det er vigtigt, at vi ikke overser elevernes udfordringer fagligt og med teorien *Zonen for nærmeste udvikling* og principperne bag TLC, kan det så være muligt at sikre en udvikling? Her ses der på elevens ståsted, og hvordan deres faglighed udvikler sig, hvilket er relevant, da det ikke kun er det praktiske aspekt, vi har med men også undervisningen i klasselokalet. Igen handler det her om, hvordan man hjælper eleverne fremad, så de kan være med efter niveau og på den måde øge lysten til læring og deltagelse. Der er forskel på læringsmiljøerne, og dette aspekt skal også med for, hvad der er bedst til den ønskede læring og undervisning. Er det i klasselokalet, hvor læreren måske har nemmere ved at overskue elevernes aktivitet, eller er det bedst med det lidt mere åbne læringsrum, som i atriumgården ved Sproghaven? Begge miljøer har deres fordele og ulemper, og derfor er det vigtigt at gøre sig dette klart. For nogle løsere rammer kan føre læring med sig, der ikke nødvendigvis var tænkt ind fra lærerens side, mens der kan forsvinde læring i de lidt mere kantede rammer, da læreren hele tiden styrer elevens aktivitet. Vigtigt er det dog, at der bliver skabt et inkluderende læringsmiljø, hvor alle elever ville føle sig set ift. deres egne forudsætninger samtidig med, at de alle arbejder med samme opgave.

I Vejledningen af “Sprogets udvikling” er der god inspiration at hente til, hvordan DsA kan integreres i undervisningsplanen og forløbet. Derudover er vi blevet opmærksomme på, hvad det tværfaglige samarbejde har af betydning for at understøtte undervisning af DsA. Velvidende at det kan være en ekstra byrde i lærerens arbejdsopgaver. Læreren skal være guidende og ikke dikterende, da dette også er med til at give de trygge læringsmiljøer, der gør, at eleverne har nemmere ved at rykke sig og stole på, at læreren nok skal hjælpe dem. Også i næste udviklingszone. Gennem hele opgaven har der været fordele og ulemper, og det er også det, der har været med til at skabe den endelige konklusion.

11. Konklusion

I opgaven har vi kigget på, hvordan det tværfaglige samarbejde i fagene Dansk og Naturteknologi kan hjælpe eleverne på Strandgårdsskolen. Fagene supplerer hinanden godt, da Naturteknologi er baseret på, at eleverne skal opøve praktisk erfaring i form af praktisk arbejde i Sproghaven, og derfor passer faget godt ind som støtte til den faglige viden, der opøves i Dansk med Læsefidusen.

Tilrettelæggelsen af dette tværfaglige forløb i Dansk og Naturteknologi, som foregår på Strandgårdsskolen, er sprogbrugssituationer og aktiviteter, der gradvis støtter, udbygger og konsoliderer elevernes sproglige udvikling. Dette foregår ved at kombinere to læringsmiljøer, samt to fag, hvor DsA er et tværgående tema og fokusområde.

12. Litteraturliste

Opgaver:

DPO 1

DPO 2

Bøger:

Holm, Lars og Helle Pia Lauersen; ”*Dansk som Andetsprog*”, 2010, Dansk Lærerforenings Forlag

Høyrup Fie; ”*Tosprogede elevers særlige udfordring med faglig læsning og skrivning*”, 2012, Publikation, Professionshøjskolens vidensbank

Johansson, Britt og Anniqa S. Ring; ”*Lad sproget bære*”, 2012, Akademisk Forlag

Knudsen, Stine Kragholm og Lone Wulff; ”*Kom ind i sproget*”, 2017, Akademisk Forlag

Lave, Jean og Étienne Wenger; ”*Situeret Læring*”, 1991, Hans Reitzels Forlag

Westi, M., Pedersen, B., Ø. og Bang; ”*D. Læsefidusen - Lærerhåndbogen 1. klasse*”, 2008, Dansk Lærerforenings Forlag

Westi, M., Pedersen, B., Ø. & Bang; ”*D. Læsefidusen – Min arbejdsbog 1. klasse*”, 2008, Dansk Lærerforenings Forlag

Westi, M., Pedersen, B., Ø. & Bang; ”*D. Læsefidusen, Min læsebog, 1. klasse*”, 2008, Dansk Lærerforenings Forlag

Web-sider:

<https://www.alinea.dk>

<https://emu.dk/sites/default/files/2020-04/GSK.%20Sproglig%20udvikling.%20Vejledning..pdf>

<https://integrationsbarometer.dk>

<https://www.dst.dk/da/Statistik/emner/befolkning-og-valg/befolkning-og-befolkningsfremskrivning/folketal>

<https://www.retsinformation.dk/eli/Ita/2016/1053>