

---

## Fagundervisning af tosprogede elever – hvordan udvikler vi praksis?

Af lektor Mette Ginman og lektor Lone Wulff, CVU Storkøbenhavn

*Praksisudvikling er et centralt aspekt i lærerprofessionen i dag. Folkeskolelærere stilles konstant over for krav om udvikling af fag og i forhold til at varetage undervisningen af forskellige elevgrupper. En af de største udfordringer der har mødt folkeskolelærere i løbet af de sidste 20 år, er uden tvivl at skulle varetage undervisning af elever som har et andet modersmål end dansk. Elevgruppen, så mangfoldig som den er, har været kendt i mange år, men på trods heraf kan vi konstatere at det først er i de senere år der for alvor er blevet sat fokus på lærernes og folkeskolens ansvar i den forbindelse. En målrettet og effektiv udvikling af praksis vil være af stor betydning for de tosprogede elevers udbytte af undervisningen nu og fremover. I denne artikel præsenterer og undersøger vi en amerikansk model for praksisudvikling hvor målet er at kvalificere den almindelige fagundervisning for tosprogede elever.*

De tosprogede elever går i skole på deres andetsprog. Det betyder at de sideløbende skal tilegne sig et fag og et sprog, og alle evalueringer<sup>1</sup> peger på at det ikke lykkes særligt godt, eftersom de tosprogedes faglige resultater gennemsnitligt er dårligere end de etsprogedes<sup>2</sup>. Omkring mellemtrinnet får den tosprogede elevgruppe typisk svært ved at følge med i fagundervisningen, og det skyldes ikke mindst de med alderen stigende krav om beherskelse af fagsprog, af faglig læseforståelse og af de faglige skriftsprogsgenrer. Hvis tosprogede elever skal opnå skolesucces på linje med deres etsprogede kammerater, må fagundervisningen udvikles så den i højere grad imødekommer de tosprogedes særlige behov, og vi mener løsningen er en fagundervisningen som integrerer fag og sprog.

For tiden fokuseres der meget på indsatsen inden skolestart, fx sprogstimuleres småbørn på dansk fra treårsalderen, og formålet med dette er at opnå en ligestilling mellem de etsprogede etnisk danske elever og de tosprogede med anden etnisk baggrund. Tanken er at hvis alle er "lige" ved skolestart, så vil de have lige muligheder for at klare sig i løbet af skoletiden uden at man behøver at iværksætte andre sprogpedagogiske tiltag end kompenserende. Så enkelt er det ikke. Internationale undersøgelser viser at der skal en skolelang indsats i alle fag til, hvis man vil sikre at de tosprogede får skolesucces på lige fod med de etsprogede. Det væsentlige er at andetsprogsundervisningen bliver integreret i fagundervisningen, at alle fag tænkes som sprogfag, og at alle faglærere bliver sproglærere. Vi er som dansk som andetsprog-lærere i læreruddannelsen meget enige i at dansk som andetsprog ikke skal tænkes som et isoleret sprogfag der lever sit liv ved siden af de andre fag i folkeskolen og blot har til opgave at forberede eleverne på fagundervisningen og rette op på eventuelle huller, fx i ordforrådet. Dansk som andetsprog som selvstændigt fag har bestemt sin berettigelse for visse elever, især i forbindelse med basisundervisning, men vi mener det er på tide at vi får dansk som andetsprog tænkt seriøst ind i fagundervisningen. Dette er en meget vanskelig opgave, bl.a. fordi det kalder på en markant praksisudvikling blandt faglærere. Det er denne situation vi koncentrerer os om i nærværende artikel.

### Praksisudvikling

Baggrunden for denne artikel er et udviklingsarbejde under CVU Storkøbenhavn om udvikling af undervisningsmetoder som tilgodeser de tosprogedes særlige vilkår i den almindelige fagundervisning. I udviklingsarbejdet har vi ønsket at indtænke problemstillingen *praksis-udvikling* eftersom vi forholder os kritisk til effekten af traditionelle kurser for lærere. Målet med udviklingsarbejdet er med andre ord at udvikle metoder til praksisudvikling og undersøge hvad der skal til for at praksisudviklingen bliver en realitet.

Når vi møder folkeskolelærere er det oftest i forbindelse med efteruddannelseskurser. I mødet med

folkeskolelæreren, *praktikeren*, står vi altså som teoretikeren, som formidleren af teori<sup>3</sup>. Om der kommer noget ud af mødet mellem praktiker og den teori, som vi formidler, forudsat at denne formidling er relevant og kvalificeret, er helt afhængig af praktikerens opfattelse af egen praksis og ønsket om udvikling. Der findes mange modeller til læreres praksisudvikling<sup>4</sup>, og det er karakteristisk for dem at udvikling kræver stor faglig kompetence og analytisk indsigt i egen praksis. I vores udviklingsarbejde observerede og interviewede vi to lærere som havde deltaget i Københavns kommunes efteruddannelsesindsats på området *Tosprogede elever og fagundervisning*<sup>5</sup>. Lærernes praksis afslørede ikke nogen synlig indtænking af elevgruppen, på trods af at eleverne altovervejende var tosprogede. Kun blev de tosprogede elever gentagende gange opfordret til at *sætte ord på*. Under interviewet med de to lærere gjorde samme *antydning* af indsigt sig gældende idet den ene lærer nævnte *den faglige og førfaglige begrebsdannelse* som noget man generelt skulle være opmærksom på, men ikke som noget han indtænkte i sin undervisning. Den anden lærer beklagede at de 50-timers efteruddannelse havde haft for meget fokus på teori og for lidt på praksis, og han konkluderede at han ikke brugte det i hverdagen. Vores materiale er naturligvis for tyndt til at vi kan udtale os generelt om læreres udbytte af efteruddannelseskurser, endsi om det konkrete kursus i Københavns kommune, men det får os i kombination med læsning af UC2s interne evaluering af 50-timers kurset i Københavns og vores egne erfaringer som efteruddannere til at overveje hvad der skal til for at fremme en praksisudvikling.

Målet for en efteruddanner, er at fremme en udvikling af hvad Peter Jarvis, Professor of Continuing Education, kalder *praktiker-forsker*, en praktiker hvis praksis er kendetegnet af "... *en dialektisk bevægelse fra handling til refleksion i et stadigt kredsløb*"<sup>6</sup>. Udfordringen bliver således at støtte læreren så afstanden mellem teori og praksis formindskes, og vores hypotese er at det er en proces der mest effektivt igangsættes når læreren får mulighed for at reflektere over sin egen, konkrete praksis. Det betyder at teoretikeren skal *ind i klasseværelset* og gennem observation, analyse og vurdering af praksis støtte praktikerens proces.

Efter afdækningen af det faglige område *andetsprogsundervisning som en integreret del af fagundervisningen* er valget faldet på det amerikanske efteruddannelsesprogram *The Sheltered Instruction Observations Protocol (SIOP)*<sup>7</sup>. Programmet baseres netop på metoder til integration af fag- og sprogtilegnelse og er organiseret som observation, analyse og vurdering af praksis med efterfølgende vejledning af praktikeren. Det fremstår dermed som et bud på udvikling af god pædagogik i forbindelse med fagundervisning af tosprogede elever i det almindelige klasseværelse, og det giver efteruddanneren en systematik til sin observation samt en rettesnor for den vejledende samtale om praksis.

## SIOP

SIOP bygger på årelange videnskabeligt baserede undersøgelser af hvad man ved om god sprog- og fagundervisning for tosprogede elever<sup>8</sup>. Selve materialet er en observationsprotokol der bliver brugt af forskere og efteruddannere til at måle læreres implementering af såkaldt *Sheltered instruction* og vejlede mod fortsat udvikling. Dette begreb kan løst oversættes til vores *Dansk som andetsprog i fagene*, men dækker mere præcist en undervisning hvor andetsprogeleven deltager i fagundervisning med klassetrinssvarende mål der formidles gennem tilpasset undervisning. Det er altså ikke en almindelig fagundervisning hvor man bare bruger nogle ekstra teknikker, men en ny måde at tænke fag på. *The sheltered instruction* trækker på og kombinerer metoder og strategier både fra andetsprogsundervisning og almindelig fagundervisning.

Vi er optagede af SIOP fordi metoden giver et konkret bud på hvilke kvalitetskriterier man kan sætte for den gode fagundervisning der indtænker andetsprogelever. Derudover er selve protokollen operationel. Den består af 30 punkter ordnet under otte overskrifter, og der lægges op til at man scorer mellem 1 og 4 point for hvert af de 30 punkter. Vi mener naturligvis at det er svært at vurdere undervisningskvalitet ud fra en skala på 1-4, men i kraft af de detaljerede punkter forestiller vi os at det kan give god mening at notere

---

point. Disse point kan være et godt oplæg til diskussion mellem observatør og lærer, men pointene kan naturligvis ikke stå alene.

Modellen er generel dansk som andetsprog-didaktisk, og ikke fagspecifik. I det følgende vil vi fremhæve de af modellens pædagogiske principper som vi har lagt vægt på i vores observation og analyse.

Modellen står først og fremmest for en sikring af en *synlig pædagogik*<sup>9</sup> fordi der fastsættes faglige og sproglige mål, og disse mål fastholdes i undervisningen og evalueres til sidst. Eleverne ved altså hvad målet for undervisningen er, ikke bare indholdsmæssigt, men også sprogligt.

Modellen sikrer at man arbejder inden for elevernes *zone for nærmeste udvikling*, både sprogligt og fagligt. Dette sker fx ved at der i modellen indgår vurdering af om undervisningen har en god sammenhæng og bygger på den undervisning eleverne tidligere har været udsat for – og om den bygger på elevernes eksisterende viden og sproglige niveau. Elevernes for forståelse skal aktiveres både sprogligt og fagligt. I denne forbindelse er scaffolding et nøgleord.

Modellen vurderer om eleven udfordres kognitivt, og altså ikke blot sprogligt. Dette sikres bl.a. gennem variation i spørgsmålstyperne, der ikke blot skal være vidensreferende, men også vidensbrugende og ved at stille krav til udvikling af elevernes læringsstrategier.

Interaktionen i klasseværelset anses som meget afgørende for elevernes mulighed for at tilegne sig fag og sprog. Eleverne skal have mulighed for selv at sprogliggøre det faglige stof, og deres muligheder for at hypoteseafprøve sprog er afgørende for deres tilegnelsesproces.

I det følgende kapitel vil vi ud fra ovenstående pædagogiske principper i SIOP vende blikket mod vores observation af undervisning i en dansk skole.

Vores interesse er dobbelt: Dels sættes der fokus på om SIOP kan bruges til praksisanalyse af os som efteruddannere. Dels har vi fokus på vejledningen af læreren og på lærerens modtagelse heraf, eksplicit-såvel som implicit formuleret gennem reaktioner. Det overordnede mål er, som tidligere nævnt, at undersøge om SIOP kan bruges som igangsættende for lærerens praksisudvikling.

### **Data – grundlaget for observation**

Grundlaget for vores udviklingsarbejde er observationer af en række undervisningstimer i forskellige fag og samarbejde med en af lærerne. Vi har for at kunne gå i dybden inden for udviklingsarbejdets rammer, valgt at undersøge en enkelt lærers undervisning nærmere. Denne undervisning, observation og efterbearbejdning sammen med læreren er omdrejningspunkt for resten af denne artikel. Vi har prioriteret at samarbejde med denne lærer fordi hun er uddannet i dansk som andetsprog og vi altså ønskede at sikre en grundlæggende viden om andetsprogstilegnelse og andetsprogspædagogik.

Forud for observationen besøgte vi læreren og hendes 3. klasse for at få et første indtryk, og i håb om at eleverne vænnede sig til vores tilstedeværelse. Derpå observerede, lydoptog og filmede vi en dobbelttime i natur/teknik. Observationer, notater og optagelser dannede grundlag for analysen af undervisningen ud fra protokollens punkter.

Tilbage meldingen til læreren fandt sted få dage efter observationen, og her forholdt vi os analytisk og vurderende til eksempler på lærerens praksis på baggrund af vores analyse.

Vores undersøgelse er altså kendetegnet af et enkelt nedslag i praksis, og dermed er der ikke sat fokus på praksisudvikling *over tid* som ellers er SIOPs mål.

### Lektionerne – kort fortalt

Vi observerede dobbelttimer i natur/teknik i en 3. klasse med udelukkende tosprogede elever. Emnet var vækst, herunder rødder, og der var en praktisk gruppeopgave som bestod i at så karse, plante gulerødder og dekorere foliobakken.

Timerne var delt i tre overordnede faser hvad angår organiseringen: fælles med læreren ved tavlen, i grupper ved bordene og fælles oprydning. Det faglige indhold bestod af en lærerindledning hvor hun introducerede til lektionernes emne og aktiviteter. Det efterfulgtes af introduktion til den praktiske opgave med karsebakker. Herpå indledtes gruppearbejdet, og nu blev der vandet, sået, klippet græstotter og dyr ud af papir osv.

Hvad angår de sociale aspekter, var eleverne generelt ivrige og deltagende. Under den lærerstyrede undervisning deltog de med kommentarer og ønsker om begrebsafklaring. Generelt var det en højrodet klasse, ikke mindst under gruppearbejdet.

Organisering af lektioner	lærer	Elever
Introduktion til emne	<ul style="list-style-type: none"><li>• tegner plante med rødder på tavlen</li><li>• fremviser indsamlede rødder fra forrige lektioner</li><li>• fortæller om spiselige rødder</li><li>• fortæller om at så, generelt</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• svarer på lærerspørgsmål</li><li>• beder om begrebsafklaring</li><li>• viser engagement og er ivrige</li></ul>
Introduktion til praktisk opgave	<ul style="list-style-type: none"><li>• viser foliobakke, karsefrø, bøger osv.</li><li>• informerer om fremgangsmåde</li><li>• deler grupper tilfældigt</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• uro (et par elever gider ikke)</li><li>• forhandlinger om at ændre gruppernes sammensætning</li></ul>
Gruppearbejde	<ul style="list-style-type: none"><li>• vejleder grupperne</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• alle arbejder med opgaven</li><li>• interagerer ivrigt</li></ul>
Afslutning, primært oprydning	<ul style="list-style-type: none"><li>• lærer annoncerer lektionernes afslutning</li><li>• fejrer</li><li>• roser karsebakkerne</li><li>• husker eleverne på at de skal vande karsen</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• afslutter efterhånden gruppearbejdet</li><li>• rydder op og snakker</li><li>• enkelte kigger på og forholder sig til alle karsebakkerne</li></ul>

### Afprøvning af SIOP

I det følgende afsnit gennemgås vores arbejde med SIOP og observationerne af dansk som andetsprog og naturfag. Frem for at gennemgå protokollens 30 punkter, har vi valgt at trække enkelte pointer frem som illustrerer hvordan vi og læreren vha. SIOP får øje på potentielle vækstpunkter i undervisningen. Vi fremhæver dels aspekter som fungerer godt (scorer højt i SIOP), dels aspekter som fungerer mindre godt (scorer lavt i SIOP). Det er vigtigt for os at understrege at formålet ikke er at sige noget samlet om undervisningen, endside vurdere den som god eller mindre god, men at illustrere protokollens muligheder og undersøge dens brugbarhed.

### Synlig pædagogik

Et vigtigt succeskriterium i SIOP er en eksplicitering af undervisningens sproglige og faglige mål og kan bedst betegnes af begrebet *synlig pædagogik*<sup>10</sup>. I protokollen benævnes det konkret fx under overskriften *Lesson preparation* og i underpunkterne *Language-* og *Content Objectives*. Det drejer sig om at definere sprog- og indholdsmål i forberedelsesfasen, gøre målene eksplicite og arbejde målrettet mod disse i selve

undervisningen, afslutte forløb med opsamling hvor klasse og lærer forholder sig til om målene er nået samt forholde sig til dem i den løbende evaluering.

Den observerede undervisning bærer ikke præg af klart definerede og eksplicite indholdsmæssige og sproglige mål. Hvis vi forholder os til lærerens forberedelse, viser det sig at mange af de begreber som eleverne beder om at få forklaret, kunne have været forudsagt og inddraget af læreren på en måde som i højere grad fremmer sprogtilegnelse. For eleverne kommer undervisningen til at dreje sig om at forstå hvad læreren siger (om *rødder*, *vækst* og *skov*), byde ind med egne erfaringer om emnet og deltage i det konkrete gruppearbejde. Der er ikke tilrettelagt *sprog-brugende* aktiviteter undervejs, og det er ikke muligt at samle op på undervisningens mål afslutningsvis eftersom målene er implicite. Lærerens opsamling drejer sig derfor også om det konkrete produkt: at karsebakkerne er fine, og om at regulere elevernes handlinger ved at fortælle at de skal huske at vande karsen.

### Læringsstrategier

I forlængelse af punktet om synlig pædagogik er det interessant at observere hvordan eleverne forholder sig til egen læring hvad angår både sprogtilegnelse og fagtilegnelse. Dermed bevæger vi os ind i feltet *læringsstrategier* som er et af de otte temaer i SIOP.

Eleverne er generelt meget opmærksomme på deres egen sprogforståelse; de beder flittigt om begrebsafklaringer og bliver mødt med stor imødekommenhed fra læreren. Det fungerer dog så at sige kun *lokalt* og umiddelbart i forhold til den pågående klasseværelseinteraktion. Når vi lægger et lidt bredere perspektiv på undervisningens indhold, ser vi ingen elever som spørger ind til fx hvorfor de skal arbejde med de pågældende materialer, hvad det skal bruges til, endsige hvad målet er. De forholder sig nok til deres produkt (karsebakken med dekoration) men ikke på baggrund af faglige kriterier. Deres opmærksomhed rettes mod kvaliteten af det kreative produkt – om deres ud klip *ligner* fx en ræv og græstotter.

Undervisningen fremmer altså en udvikling af elevernes meta-sprogforståelse, og dermed en central sprogtilegnelsesstrategi, men undervisningen lægger ikke op til at der anlægges metaperspektiv på andre af undervisningens områder.

### Spørgeformer

For alle elever er det selvsagt vigtigt at blive udfordret af undervisningen. Lærerens spørgsmål, mundtlige og skriftlige, er et af de parametre der kan analyseres for at klarlægge graden af. Spørgsmålene bør bevæge sig videre fra det vidensreferende- til det vidensbrugende niveau med henblik på at fremme elevernes kritiske og analytiske tænkning. I forhold til de tosprogede elever er en væsentlig grund desuden at de vidensbrugende svar kræver mere sprog: fx formulering af hypotese, begrundelse og forbehold. Lærerens valg af spørgetyper kan således blive afgørende for elevernes sprogtilegnelse.

I undervisningen ser vi en overvægt af spørgetyper der søger vidensreferende svar, fx disse to typiske eksempler:

*Lærer: Hvad er der ude i skoven?*

*Lærer: Hvad for nogle rødder kan man spise?*

Vi finder dog også spørgsmål som kræver mere af eleverne, og hvor svaret i højere grad er vidensbrugende eftersom læreren beder om en forklaring<sup>11</sup>.

*Lærer: Kan I huske da vi lavede dem med dinosaur? Hvad skete der med den? Hvad skete der med blomsterne og planterne i det dinosaurlandskab vi lavede? (gentages)*

*Elev: De øh... døde.*

Lærer: *De døde ja, hvorfor døde de?*

Elev: *Fordi De havde ikke nogen rødder på.*

Her er altså potentiale for udvikling af praksis eftersom lærerens dominerende spørgeform lægger op til vidensrefererende svar. I tilbagemeldingen på dette område, nævner læreren netop spørgeformer som noget hun umiddelbart kan udvikle og ikke har overvejet tidligere.

### Building Background

Endnu et centralt punkt i protokollen rummes i begrebet *Building Background*. Den tosprogede elev møder skolen med en anden sproglig og kulturel kompetence end der traditionelt forudsættes. Her taler vi om elevens *schema-knowledge*<sup>12</sup>, nemlig elevens viden om verden, forventninger, ideer – alt det som eleven bruger til at forstå verden. Opgaven bliver derfor at skabe en forbindelse mellem elevens *schema-viden* og de nye faglige områder. Det drejer sig både om at reaktivere fagligt og sprogligt stof fra tidligere undervisning og at skabe en forbindelse til elevens baggrund og erfaring.

Det er tydeligt at læreren arbejder bevidst med at skabe forbindelsen mellem kendt og nyt. Hun skaber både forbindelse til tidligere undervisning, til elevernes erfaring og til deres begrebsverden.

I det første eksempel skabes en eksplicit forbindelse til tidligere undervisning:

Lærer: **Sidste uge ... er der nogen der kan fortælle hvad vi lavede i sidste uge?**

Elev: *Prøvet at tage rødder.*

Lærer: *Vi har været ude at tage rødder, ja. Hvor fandt vi de der rødder henne (navn)?*

Elev: *På legepladsen.*

Lærer: *Ovre ved legepladsen, ja. Hvad var det nu at rødderne gør?*

I eksemplet herunder trækkes forbindelsen tilbage til forrige lektion, og der peges fremad mod det videre forløb som drejer sig om *at så* og *vækst*:

Lærer: *Hvad skulle de (rødderne) bruges til – hvorfor havde blomsten sådan nogen rødder nede i jorden?*

Elev: *Så de kunne leve.*

Ligeledes spørger læreren ind til elevernes erfaring, fx i forhold til begrebet *skov*, som bliver bragt op på elevernes initiativ:

Elev: *Hvad er en **skov**?*

Lærer: *Hvad er en **skov**?*

Elev: *Høj træer og (larm).*

*(Gentagelser).*

**Lærer: Hvad er en skov, hvor kan man finde en skov henne, er der nogen af jer der har prøvet at være i en skov?**

Det er meget typisk for den observerede undervisning at læreren har stor lydhørhed for elevernes forståelse af begreber og ønsker om begrebsafklaring. Forløbet er typisk at en elev spørger om betydning, at læreren spørger ud i klassen om begrebsafklaring og at læreren efterfølgende peger på eller spørger til elevernes egen erfaring. I eksemplet tales om *at så frø*:

Lærer: *Hvis vi har noget jord her. På et tidspunkt. Der er **en der har puttet et lille frø her ned i jorden (tegn) og ud af frøet så.***

Elev: *Hvad er et frø?*

Lærer: *Frøet! Et lille frø. **Hvad er et frø er der nogen der ved det?***

Elev 1: *'kvar'*.

Elev 2: *Det sådan et lille korn.*

Lærer: *Et lille korn det kan man også sige. Det er ikke sådan en som (navn: E1) lavede. Det er ikke sådan en man putter i jorden. Det er sådan et lille frø. **Jeg har set nogle af jer gå og spise, 'fulgefrø' kalder I det***

Elev: *ja, ja*

Elev: *med salt på*

Lærer: **Det lige som sådan en, sådan en.** *Det putter man ned i jorden. Hvad sker der hvis man putter det ned i jorden? Hvad sker der så med det hvis det nu er et gulerodsfrø? Hvad sker der så med det?*

Elev: *Så vokser der gulerødder op.*

Undervisningen lever altså til fulde op til kriterierne om at aktivere og bygge på elevernes baggrund.

### Scaffolding

*Scaffolding*, eller på dansk: *stilladsering*, er som begreb nært knyttet til den socialkonstruktivistiske læringsteori og betegner det støttende stillads læreren bygger op om eleven med henblik på at denne stadig udvikler sit sprog og sin faglige kompetence. Nedenfor har vi undersøgt forskellige former for scaffolding<sup>13</sup>.

Et typisk træk i undervisningen er at læreren parafraserer elevytringer. Det vil sige at hun indoptager elevytringen og omskriver den så den bliver korrekt dansk og dermed i overensstemmelse med målsproget:

L: *Sidste uge ... er der nogen der kan fortælle hvad vi lavede i sidste uge?*

E: **Prøvet at tage rødder.**

L: **Vi har været ude at tage rødder, ja.**

På baggrund af denne *verbale scaffolding*: elevens egen verbale produktion og lærerens gentagelse, banes vejen for elevens generelle tilegnelse af andetsproget.

Når vi betragter lektionernes indhold, er der et gennemgående tema om *vækst*, men der ses ikke nogen åbenlys faglig og sproglig sammenhæng mellem timernes forskellige delforløb som kan medføre en progression i elevernes tilegnelse. Undervisningens faser bruges altså ikke til en *procedural scaffolding*. En central del af andetsprogstilegnelsen drejer sig om tilegnelsen af *skolesprog*<sup>14</sup>. En sådan tilegnelse kan fremmes netop gennem en *procedural scaffolding*, fx i form af et forløb hvor der stilles stadig større krav til faglig, sproglig præcision og selvstændighed, eller et forløb der bevæger sig fra kendt hverdagsprog mod abstrakt, evt. skriftligt, fagsprog<sup>15</sup>. I tilbagemeldingen gør læreren opmærksom på at disse lektioner er en del af et længere forløb, og vi må tage det forbehold, at det er muligt at progressionsaspektet indtænkes på længere sigt. *Lokalt* er det dog fraværende og således et oplagt vækstpunkt.

### Interaktion

Et vigtigt punkt i SIOP og i forhold til al sprogtilegnelse er *interaktion*. I den kommunikative sprogundervisning er det et krav at interaktionen har et formål og at den interaktionelle deltagelse dermed er nødvendig for at løse en given opgave. Som følge heraf bliver den gensidige forståelse afgørende. For den tosprogede elev betyder det mulighed for sproglig hypoteseafprøvning og feedback, og motivationen for at deltage fremmes. Til sammen er det faktorer som giver grundlag for optimal sprogtilegnelse i kombination med faglig udvikling<sup>16</sup>. Faglærerens opgave er at tilrettelægge undervisningen så eleverne interagerer meget og at sikre at interaktionen er fagligt funderet.

Når vi undersøger klasseværelsesinteraktionen, viser det sig at så længe læreren styrer interaktionen, har hun det meste af taletiden<sup>17</sup>. Eleverne er generelt verbalt aktive og bliver i høj grad hørt, men deres bidrag til interaktionen er korte og styret af lærerens spørgsmål. Det øjeblik eleverne sendes i gruppearbejde, bliver interaktionen overvejende social frem for faglig. Elevernes indbyrdes samtaler er præget af regulerende sproghandlinger og almindelig småsnak<sup>18</sup>. Gruppearbejdet lever således ikke op til kravene for

kommunikativ sprogundervisning. Den fagnære interaktion er ligeledes fraværende, så de muligheder, der ligger for andet- og fagsprogstilegnelse i gruppearbejdet, udnyttes ikke.

### Opsamling

I forhold til de områder vi har gennemgået, ser vi både åbenlyse vækstpunkter og punkter som fungerer fint, sprogdidaktisk set.

De områder der scorer højt i protokollen, er relateret til lærerens forståelse for hvilke elever hun arbejder med. Det gælder imødekommenhed over for elevernes ønsker om begrebsafklaring, deres behov for løbende vejledning under gruppearbejdet og forståelsen for deres baggrund – kulturelt og sprogligt. Alle eleverne får taletid, og de sprogligt svage får tid til at formulere sig. Inddragelse af modersmålet sker få gange under de fælles forløb, mens det bruges flittigt under gruppearbejdet. Elevernes opførsel tyder på at de nyder lærerens respekt og anerkendelse. Der er altså skabt en god basis for læring.

Et felt hvor læreren især kan udvikle sin praksis, gælder tydeliggørelsen af faglige og sproglige mål. Det ville gennemtrænge alle processerne som læreren varetager: planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen. Også større fokus på udviklingen af elevernes læringsstrategier og variation i spørgeformer er centrale områder som synes at ligge lige for. Scaffolding-teknikker er noget som altid skal indgå og udvikles, og i forbindelse med de procedurale teknikker finder vi et åbenlyst vækstpunkt. En mere bevidst tilrettelagt progression skabt gennem brug af undervisningens faser kunne også medføre inddragelse af alle fire færdigheder, læse, lytte, tale og skrive, naturligvis tilpasset elevernes klassetrin.

### Evaluering af SIOP

Efter at have afprøvet protokollen, systematisk taget alle 30 punkter som optik i analysen af vores objekt og forberedt tilbagemeldingen til læreren, viste det sig at vi var nødt til at lave en anden systematik end protokollen lagde op til. Vi har, som det fremgår af afsnittet ovenfor, arbejdet med nogle almindidaktiske overskrifter på tværs af protokollens punkter, for at få overblik og undgå gentagelser. Protokollens opbygning er meget omfattende, efter vores mening for omfattende til at man kan arbejde med den i praksis. Et brugbart alternativ er at vælge nogle få punkter ud, evt. i samarbejde med læreren, og udelukkende sætte fokus her.

### Fagsproglige mål

Et andet område vi er kritiske over for i protokollen, udspringer af kravet om at læreren skal definere fagsproglige mål. Vi mener det er nødvendigt med en præcisering generelt og i forhold til de enkelte fag, hvis realiseringen af kravet skal få en betydning for de tosprogede elevers sprog- og fagtilegnelse. Typisk vil fagsprog opfattes som *fagbegreber*, i naturfag fx *fotosyntese* og *bundvending*, og det vil dermed blive de begreber læreren opstiller som fagsproglige mål. Det er dog ikke tilstrækkeligt udelukkende at fokusere på *sagen* i fagene. Vi skal også have fokus på det sprog eleven skal bruge for at *formidle* sagen, ikke mindst *verber* og *nominaliseringer*, fx *etablerer/etablering*, *nedbryder/nedbrydning*, *påvirker/påvirkning*, *udleder/udledning*. At opstille sådanne fagsproglige mål kræver en viden om faggenrernes sprog, fx sproget i en fysikrapport, såvel som viden om hvilke fagsproglige mål *Fælles mål* (fx i naturfag) opstiller for de enkelte alderstrin. Fx er et typisk slutmål i mange fag, herunder historiefaget, *at kunne gøre rede for* noget. Beherskelsen af sproget i fremstillingsformen *redegørelse* bliver dermed ét centralt sprogligt mål for historiefagsundervisning. I SIOP forudsættes det at lærerne har denne viden om fagsprog og fagsproglige krav, og i protokollen sættes der derfor udelukkende fokus på udvikling af faglærerens andetsprogsdidaktiske kompetencer, nemlig at *tydeliggøre* de fagsproglige mål. Spørgsmålet er om danske lærere har den nødvendige viden om fagsprog og om de mundtlige og skriftlige genrer der ligger som en del af fagtilegnelsen. Vi mener at vejlederen som bruger protokollen, er nødt til at forholde sig kritisk – ikke

---

kun til om fagsproget ekspliciteres (hvad det ikke blev i vores observation) – men også til kvaliteten af det ekspliciterede fagsprog.

Når disse to kritiske overvejelser er nævnt, må vi uden yderligere forbehold udtrykke vores begejstring for SIOP. Protokollen giver for det første en systematik som er altafgørende for at kunne fokusere på det relevante når man vil undersøge praksis. Der er altid mange ting på spil i undervisning, og det kan derfor være svært for en observatør at yde en retfærdig analyse af en situation. Her fungerer protokollen som en analysemodel. For det andet hviler protokollens punkter på en velbegrundet fagdidaktisk forståelse. Protokollen er altså et særdeles operationelt værktøj for efteruddannere.

### **Evaluering af vejledningen**

I det følgende vil vi reflektere over hvordan selve vores tilbagemelding på lærerens undervisning fungerede. Den foregik et par dage efter den observerede undervisning. Vi havde i mellemtiden skrevet båndene ud og foretaget en analyse af undervisningen ud fra SIOP. Herefter havde vi nøje diskuteret hvilke områder vi ville lægge vægt på i samtalen med læreren.

Lærerens evaluering af protokollen og vores tilbagemelding var generelt positiv. Hun pegede på at protokollen gav en systematik til at huske den faglighed hun kendte i forvejen, men havde problemer med at fastholde i sin forberedelse og under sin undervisning. Hun var positiv over at få respons på egen undervisning og gav udtryk for at det havde åbnet hendes øjne for forskellige udviklingsmuligheder og også givet hende selvtillid i forhold til at hendes undervisning fungerer godt på en række områder, og at hun generelt er en kompetent lærer. Over for dette står hendes udtalelser om at hun umiddelbart efter vores besøg var meget negativ over for sin undervisning. Hun vurderede at meget var gået galt og havde derfor forventninger om negativ kritik fra os.

Vi kan konkludere at observation og vurdering af undervisning er et følsomt område som kræver tilvending, både hos elever og lærer, og kræver at læreren i høj grad er indstillet på at indgå i et udviklingsforløb. I øvrigt mente hun at protokollen ville være et velegnet værktøj i hendes egen undervisningsforberedelse<sup>19</sup>.

Den mundtlige form vi har valgt til tilbagemeldingen har klare fordele fordi den giver mulighed for diskussion og refleksion, men pointerne i tilbagemeldingen er svære at fastholde. Det er værd at overveje at supplere den mundtlige tilbagemelding med SIOPs ide om en *måling* og en skriftliggørelse, så det fastholdes til lærerens efterfølgende overvejelser. En sådan vurdering kan trækkes frem til sammenligning ved senere observationer og dermed tydeliggøre en evt. udvikling af praksis.

At give tilbagemelding er en stor udfordring i arbejdet med protokollen. Der er krav om at vi som forskere eller observatører skal være målrettede, konstruktive og kritiske. Det kræver øvelse og meget klare roller. Når vi betragter vores respons, finder vi umådelige mængder af *facework*, dvs. vi bruger mange ord på at bygge læreren op hver gang vi har noget kritisk at sige om hendes undervisning. Ind imellem har vi tendens til at gå uden om den varme grød for at undgå den konfrontation der ligger i kritikken.

Undervejs har vi en længere diskussion med læreren om faglighed og fagsprog hvor uenigheden udspringer af uoverensstemmelser mellem de to fagdidaktikker: andetsprogs- og naturfagsdidaktik. Læreren fremhæver nogle af naturfagets kernebegreber: Eksperimentering og iagttagelse, mens vi fremhæver sprogliggørelsen af denne eksperimentering. Derved kommer vi til at sætte spørgsmålstegn ved lærerens fagdidaktiske overvejelser. I den efterfølgende metasamtale nævner læreren ikke området som et vækstpunkt. Denne diskussion peger mod et par vigtige pointer: For det første tyder det på at praksisudvikling for denne lærer er betinget af at hun *selv* har fået øje på og forståelse for området. For det andet støder vores

---

vejledningskriterier sammen med lærerens fagforståelse hvorved vejledningen sandsynligvis bliver ineffektiv. Vi skal altså ideelt set kende fagdidaktikken i de fag hvor vi bruger SIOP. Det er ikke tilstrækkeligt at kende fagdidaktikken i dansk som andetsprog.

Endnu en type tilbagemelding minder om undervisning. Vi giver her læreren anvisninger på hvordan der kunne arbejdes med fx scaffolding, dels med en teoretisk gennemgang af hvad begrebet dækker, dels ved at vi giver ideer til undervisningen. Det fungerer tilsyneladende *ikke* som igangsættende for lærerens refleksioner, eftersom hun ikke kommenterer vores ellers glimrende forslag undervejs og heller ikke har fokus på området i den efterfølgende afrunding.

Vi må også konkludere at den vejledning der resulterer i flest eksplicitte faglige og pædagogiske refleksioner hos læreren, er når vi peger på et aspekt, fx et dilemma, og beder om lærerens refleksioner.

Vi står altså med et dilemma: På den ene side er det nødvendigvis os der skal lave analysen af undervisningen og give tilbagemelding. På den anden side er det vigtigt at få læreren til selv at reflektere over elementer i undervisningen, fx ved at vi skitserer et dilemma eller stiller et åbent spørgsmål. Vi ved altså hvor vi vil have læreren hen, men hun skal selv ønske at bevæge sig mod erkendelserne. Samtidig skal vi kunne tale det fagdidaktiske sprog som ligger i det pågældende fag. En mulig løsning på dilemmaet er at efteruddanner og praktiker etablerer et meget tæt samarbejde om protokollen. Det kunne fx realiseres ved at praktikerer pegede på hvilke punkter i protokollen observationen skulle dreje sig om. Det vil betyde at praktikerer har opmærksomhed rettet mod området, og hun har altså på forhånd en refleksiv tilgang til egen praksis. Det vil også betyde at praktikerer har vurderet hvad der er centrale områder for netop hendes undervisning, og dermed vil hun være motiveret for vejledning.

### **SIOP – et værktøj til udvikling af praksis!**

At indtænke andetsprogstilignelse som en del af fagundervisningen i folkeskolen kræver at faglæreren tænker anderledes og ser sig selv som underviser i fag og fagsprog. For mange er det et krævendt perspektivskifte. Hvis det realiseres, er vores påstand at det kommer alle elever til gode, eftersom sprog og fag hænger uløseligt sammen også for etsprogede elever. Det er oplagt at lærerne skal have vejledning for at foretage dette perspektivskifte, samt vejledning under udviklingen af praksis. SIOP er en konkret og målrettet model til realisering af et sådant perspektivskifte, og arbejdet kan efter vores mening effektiviseres ved at etablere et tæt samarbejde mellem praktiker og efteruddanner om protokollens punkter. Pointen er at praksisudviklingen skal forblive praktikerens ansvar.

Når målet er at professionalisere vejledningen af folkeskolens praktikerer, mener vi at der ligger to udfordringerne som SIOP ikke tager højde for. Før det første skal vi få sprogdidaktikken til at spille sammen med fagdidaktikken i de forskellige skolefag, så det ikke resulterer i modsætninger. For det andet skal vi i samarbejde med faglærere præcisere hvilke fagsproglige kompetencer der er en delmængde af elevernes fagtilignelse, og dermed hvilke konkrete sproglige kompetencer der skal sættes som mål for de tosprogede elever i den aktuelle fagundervisning. En forudsætning for at bruge SIOP som værktøj til praksisudvikling er en *fælles* forståelse for undervisningens mål, både fagligt og sprogligt.

## Litteratur

- Gibbons, Pauline: *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Heinemann, Portsmouth, NH. 2002.
- Jarvis, Peter: *Praktikerforskeren – udvikling af teori fra praksis*. Alinea 2002.
- Laursen, Helle Pia (red): *Dansk som andetsprog i fagene*. Københavns Kommune og CVU København og Nordsjælland 2003.
- Laursen, Helle Pia: *Den sproglige dimension i naturfagsundervisningen – fokus på det flersprogede klasserum*. Københavns Kommune og CVU København og Nordsjælland 2004.
- Luna, Jette, Jens Saarup, Birgit Andersen, Jesper Schlamovitz og Lene Timm: *Evaluering af dansk som andetsprog i folkeskolen*. CVU København og Nordsjælland, 2004 (udført i samarbejde med UC2 og KLEO).
- Lund, Karen: *Kommunikative kompetence – hvor står vi?* Sprogforum nr. 4, 1996.
- Mulvad, Ruth: *Pædagogisk anvendelse af funktionel lingvistik*. I: Peter Widell og Mette Kunøe (red.) 10. Møde om Udforskningen af Dansk Sprog. Århus 2005.
- OECD-rapport om grundskolen i Danmark. Uddannelsesstyrelsens temahæfte nr. 5. København, Undervisningsministeriet 2004.
- Short, Deborah J. M.fl.: *The Sheltered Instruction Observation Protocol: A Tool for Teacher-Researcher Collaboration and Professional Development*. Center for Research on Education, Diversity & Excellence 1999.
- Short, Deborah J. m.fl.: *Making Content Comprehensible for English Learners. The SIOP Model*. 2. udgave, Pearson Education, Inc. 2004.
- Sprogforum - tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik, nr. 34, 2005: *Sproglæreren mellem refleksion og fornyet praksis*.

## Noter

- <sup>1</sup> Fx Luna 2004.
- <sup>2</sup> OECD 2004.
- <sup>3</sup> Se fx Jarvis 2002.
- <sup>4</sup> Se fx Sprogforum nr. 34, maj 2005.
- <sup>5</sup> CVU København & Nordsjælland og Videncenter for Tosprogethed og Interkulturalitet, UC2 gennemførte i perioden 2003 – 2005 efteruddannelse med ca. 1000 københavnske lærere. Kurserne hed Sprog og Fag og var på 50 timer.
- <sup>6</sup> Jarvis, 2002: 137.
- <sup>7</sup> <http://www.siopinstitute.net/>
- <sup>8</sup> Short 2004.
- <sup>9</sup> Se Mulvad 2005: 247 ff.
- <sup>10</sup> Mulvad 2005: 274ff.
- <sup>11</sup> Læreren refererer til en tidligere opgave om dinosaur.
- <sup>12</sup> Short 2004: 45.
- <sup>13</sup> Short 2004: 86ff.
- <sup>14</sup> Tilegnelsen af skolesprog gælder alle elever, jf. Mulvads artikel andetsteds i nærværende Agora.
- <sup>15</sup> Gibbons 2002: 40ff.
- <sup>16</sup> Lund 1996.
- <sup>17</sup> Det skyldes ikke mindst indholdet i undervisningen: instruktioner og forklaringer på fagligt stof.
- <sup>18</sup> Her må vi tage det store forbehold at vi ikke ved hvad eleverne taler om når de bruger deres modersmål.
- <sup>19</sup> Forskeren bag SIOP skriver om samme erfaring: praktikere bruger protokollens punkter til planlægning og dermed praksisudvikling: <http://www.cal.org/resources/Digest/sheltered.html>